علم اللغة التطبيقى

مجالاته وتطبيقاته
فى حقل تعليم اللغات

دكتورة
أشواق عوض حامد
معهد اللغة العربية



الدار العالمية
للنشر والتوزيع

علم اللغة التطبيقي

مجالاته وتطبيقاته

في حقل تعليم اللغات

علم اللغة التطبيقي

مجالاته وتطبيقاته

في حقل تعليم اللغات

دكتورة

أشواق عوض حامد

معهد اللغة العربية

٢٠١٣



رقم الإيداع

2013 / 14853

977-440-122 - 8

الطبعة الأولى
٢٠١٣م

حامد ، أشواق عوض .

علم اللغة التطبيقي مجالاته وتطبيقاته في حقل تعليم اللغات / أشواق عوض حامد - ط١ - الدار العالمية للنشر والتوزيع ، ٢٠١٣

٢١٩ص ، ٢٤سم .

تدمك : ٨ - ١٢٢ - ٤٤٠ - ٩٧٧

الدار العالمية للنشر والتوزيع
١١١ شارع الملك فيصل – الهرم
ص. ب : ٢٦٢ الهرم – ج.م.ع
ت : ٣٧٤٤٦٤٣٨ – ٣٧٤٤٦٣٢٤
ف : ٣٧٧١٩٨٩٩ - ٢٠٢
daralaalmia@hotmail.com
daralamiya@hotmail.com

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى:

{وَمَــــــآ أُوتِــيتُم مِنَ العِلــمِ إِلَّا قَلِيلاً}

صدق الله العظيم

سورة الإسراء الآية: (٨٥)

الإهداء

إلى روح والديّ رحمهما الله اللذين تعلمت منهما شرف العلم، وأمانة الكلمة، براً وتخليداً لذكراهما مع دعائي لهما بالمغفرة والرحمة...

إلى زوجي وبناتي الذين شاركوا في إخراج هذا العمل، وما قدموه من عون وتشجيع طيلة فترة إعداد هذه الدراسة.

إلى أشقائي وشقيقاتي.

إلى أهلي وصديقاتي.

أهدي ثمرة جهدي.

محتويات الكتاب

الموضوع **الصفحة**

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى اله وأصحابه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد.

البحوث فى حقل تعليم اللغات الأجنبية قد تطورت تطورا ملاحظا فى العقدين الأخيرين، وأصبح تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى عصرنا الحالي تابع لميدان واسع هو تعليم اللغات الأجنبية الذى يعد أبرز مجالات علم اللغة التطبيقي. لاحظت من خلال تجربتي فى ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن عددا كبيرا من الذين يعملون فى هذا الحقل لديهم خلط فى فهمهم لعلم اللغة التطبيقي مع أنه العلم الذي يزودهم بكل مايحتاجون إليه فى أداء عملهم، ولذا رأيت أن أسهم علميا فى التعريف بهذا العلم المفيد، والكشف عن المصادر التى يعتمد على نتائجها، والقاء الضوء على المجالات التى يركز عليها. فمعظم دول العالم المتقدمة تستفيد منه استفادة علمية فى تطور اللغات وفى رسم الخطة اللغوية لها.

يساهم هذا الكتاب فى حل مشكلة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، ويتمثل ذلك فى الأخذ بما جد من تطورات فى تعليم اللغة الثانية وتعلمها، والاستفادة من تجارب اللغات الأخرى التى ثبت جدواها فى هذا الحقل مع مراعاة طبيعة اللغة العربية بخصائصها المتفردة وثقافتها المميزة. ومن أهم ماتناوله هذا الكتاب علم اللغة الحديث فى القرن العشرين ودوره البارز فى مجال تعليم اللغة، وهو دور مؤثر فى هذا المجال وفصل الكتاب عن أهم اتجاهين لغويين سادا القرن العشرين وكان لهما أثر عظيم فى ميدان تعليم اللغة هما علم اللغة الوصفي الذى تأثر بالنظرية السلوكية فى علم النفس وعلم اللغة التوليدي التحويلي والذي تأثر بالنظرية المعرفية فى علم النفس، بالإضافة إلى الجانب الاجتماعي للمناهج الاتصالية الوظيفية. ولئن أسهبت فى بعض المجالات فذلك إلا فى المواطن التي أرى أن نجاح الأداء فيها رهن بفهمها والقدرة على استيعابها وتمثل ماجاء بها.

يحتوي هذا الكتاب على ثلاثة فصول الفصل الأول جاء بعنوان التطور التاريخي للدراسات اللغوية استعرضت فيه بعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع هذا الكتاب.

الفصل الثانى تناول مصادر علم اللغة التطبيقى، موضحا أن علم اللغة النظرى ليس هو المصدر الوحيد المناسب لتعليم اللغات فهناك علوما أخرى يمكنها أن تسهم فى تعليم اللغات الأجنبية.

الفصل الثالث جاء بعنوان مجالات علم اللغة التطبيقى، وهى المجالات التطبيقية لتلك المصادر، فالتطبيق الناجح يستلزم وضوح المفاهيم وهذا هو الهدف من هذا الكتاب أن نساعد معلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية فى أن يلم ببعض المفاهيم فى هذا المجال وأن يكتسب بعض المهارات الازمة سعيا منه نحو أداء افضل.

وختمت هذا الكتاب ببعض التوصيات والمقترحات للمرحلة القادمة فى ميدان تعليم اللغة العربية.

نسأل الله العلى القدير أن يوفقنا لخدمة لغتنا العربية لغة القران الكريم وأن يعلمنا ماينفعنا وأن ينفعنا بما علمنا إنه على كل شئ قدير واخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى اله وصحابته أجمعين.

المؤلف

الفصل الأول



الفصل الأول

التطور التاريخي للدراسات اللغوية

تمهيد:

إن أهم ما يميز عصرنا الحاضر عن غيره من العصور الإهتمام بالبحوث والدراسات العلمية، ثم بناء النظريات والمذاهب على أساس من نتائج هذه البحوث والدراسات وخاصة ما يتعلق منها بالبحث في طبيعة اللغة، وأساليب لاكتسابها، وطرائق تعلمها وتعليمها؛ لذلك كانت بداية هذا الفصل تعريف اللغة وطبيعتها وأهميتها وتاريخ علم اللغة.

تعريف اللغة:

تعرف اللغة بأنها "قدرة ذهنية مكتسبة، يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما"(١).

هذا التعريف يحوي مجموعة من الحقائق التي تنطوي عليها طبيعة اللغة وحقيقتها وكيانها الداخلي الدقيق وهي(٢):

[١] أن اللغة ملكة ذهنية تتكون من مجموعة المعارف اللغوية بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد التي تنظمها جميعاً، تتولد وتنمو في ذهن الفرد ناطق اللغة، أو مستعملها فتمكنه من إنتاج عبارات لغته كلاماً وكتابةً.

[٢] أن القدرة تكتسب ولا يولد الإنسان بها.

[٣] أن هذه الملكة أو القدرة المكتسبة في طبيعتها تتمثل في نسق متصف أو متعارف عليه بين أفراد ما، يطلق عليه الجماعة اللغوية، الجماعة الناطقة بلغة ما،

---

(١) أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها ووسائل تنميتها سلسلة عالم المعرفة، الكويت ١٩٩٦م، ص: ٣٢.

(٢) المرجع السابق، ص: ٣٤.

ويتدخل في تكوين هذا النسق أنساق أخرى متفرعة، ويـرتبط بعـضها بـالبعض الآخر، وهذه الأنساق هي كما يلي:

{أ} النسق الصوتي الذي يحدد نطق الكلمات، أو أجـزاء الكلمـة وفـق الأنمـاط المتعارف عليها لدى الجماعة اللغوية.

{ب} النسق الدلالي، ترتيب الألفاظ وفق سماتها الدلالية المعروفة.

{ج} النسق الإعرابي أو النحوي والمقصود به ترتيب الكلمات والجمل وأشـكالها المقررة في اللغة.

{د} النسق الصرفي وهو الذي يقوم على بيان الكلمات وأنواعهـا واشـتقاقاتها أو تصريفاتها.

{هـ} النسق المعجمي، المقصود به مجموعة المفردات اللغوية المتاحة للتعبير عن المعاني، للمواقف المختلفة في المجال اللغوي.

[٤] أن اللغة ليست غاية في ذاتها وإنما هي أداة يتواصل بها أفراد مجتمع معـين للتعبير عن حاجاتهم المختلفة.

أهمية اللغة:

إن أهمية اللغة تتجسد في التواصل الاجتماعي فيما بين الناس فهي وسيلة للإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه ومواقفه وإرضاء غريزة الاجتماع لديه، لأن **الإنسان لتحقيق ما يتحصل عليه من مظاهر حضارية ومعارف وطـرق ووسـائل مادية، فإنه يشعر في قراره نفسه بأنه يعتمد اعتماداً كلياً على ما لديه مـن قـدرة لغوية لتحقيق مآربه[١].**

(١) روى سي هجمان، اللغة والحياة الطبيعية البشرية، ترجمة حلمي أحمد السيد، جامعة الكويت، الكويت ١٩٨٤م، مقدمة المترجم، ص: ٣٧.

التطور التاريخي للدراسات اللغوية

قد يجد الباحث المعاصر في دراسة تاريخ علم اللغة ما يعينه على فهم الاتجاهات اللغوية المعاصرة، التي ربما كانت امتداداً، أو إحياءً، أو تعديلاً لاتجاهات، أو أفكار سابقة، وقد تفيد المناهج السابقة في دراسة اللهجات، وفي طرائق تعليم اللغة القومية أو اللغات الأجنبية، أو تحليل النصوص، فتدخل الدراسة حينئذٍ في نطاق علم اللغة التطبيقي وهو موضوع هذا البحث. فالباحث المعاصر حين يتتبع حركة التاريخ وهي تمضي في سيرها تقف به على المشاكل التي برزت، والحلول التي قدمت والنظريات التي اعتنقت، والمناهج التي استخدمت، والمراجع التي رجع إليها.

فالباحث المعاصر يتنازع وجدانه أمران، الوفاء للمناهج التقليدية التي ما زالت سائدة حتى اليوم، والحماس للمناهج العلمية الحديثة التي تجد طريقها إلى الناس على استحياء.

هناك دروس قيمة قامت حول اللغة من قديم الزمان لدى الهنود واليونان والرومان والعرب فمنذ مئات السنين قبل الميلاد درس الهنود لغتهم المسماة بـ (السنسكرتية) والتي كتب بها معظم تراثهم، درسها اللغوي الهندي (ياسكا Yaska) الذي عاش في القرن السابع قبل الميلاد. فدرس أصول السنسكرتية واشتقاقها، ودرسها بعده الباحث اللغوي الهندي (بانيني Panini) الذي عاش في القرن الخامس أو الرابع قبل الميلاد. وكان لاستكشاف هذه الدراسة في القرن الثامن عشر على يد اللغوي الإنجليزي (وليام جونز) أثر في الدراسات التاريخية والمقارنة في علم اللغة[1]، ومنذ مئات السنين قبل الميلاد درس لغويو اليونان وفلاسفتهم اللغة اليونانية، ولكن هذه الدراسة اهتمت بالبحث عن نشأة اللغة. والصلة بين الكلمة وما تدل عليه من معنى، كما حاولوا وضع قواعد للنحو اليوناني تصون ألسنتهم عن الخطأ في اللغة. وكان

---

(١) محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، مكتبة الشباب، القاهرة ١٩٩٢م، ص: ٢٤٣.

الرومان تلامذة اليونان في دراسة اللغة، ومنذ القرن الثاني الميلادي اهتم علماء روما بدراسة اللغة اللاتينية، ومنذ القرن السابع الميلادي الأول للهجرة النبوية اتجه العرب نحو لغتهم التي نزلت بها المعجزة البيانية الكبرى القرآن الكريم، ومنذ أواخر القرن الأول الهجري بدأ وضع قواعد لصون الألسنة عن الخطأ، ثم بدأ جمع اللغة وتصنيف المعجمات. وتقدمت دراسة النحو والصرف، ودرس الخليل ابن أحمد (ت ٧٥هـ) وتلميذه سيبويه (ت ١٨٠هـ) جوانب مهمة من علم الأصوات اللغوية، وتتابعت الدراسات اللغوية وتنوعت وازدهرت في القرن الرابع الهجري بفضل جهود ابن دريد (ت ١٣٢هـ)، وأبي علي الفارسي (ت ٣٧٧هـ) وابن جني (ت ٣٩٢هـ) وابن فارس (ت ٣٩٥هـ) وكان لهذه الدراسات العربية من سلامة المنهج ودقة التناول، وعمق النتائج ما أدهش اللغويين المحدثين(١).

وعندما حل القرن التاسع عشر شهدت الدراسات اللغوية تطوراً كبيراً، وكان من أهم ما تميزت به الدراسات اللغوية التاريخية والمقارنة هو معرفة صلات القرابة بين اللغات المختلفة، وتصنيف تلك اللغات بموجب تلك الصلات، واستنباط بعض القواعد الصوتية والصرفية والنحوية التي اتبعتها تلك اللغات في الابتعاد عن اللغة الأم بحيث أمكن للعلماء تصور شكل تلك اللغة الأصلية التي أنبثقت عنها جميع اللغات. كما استطاع علماء ذلك العصر التوصل إلى تقسيم اللغات العالمية إلى أسر كبيرة يندرج تحت كل منها عدد من اللغات الحديثة(٢).

لقد كانت تلك الدراسات بوجه خاص هي أهم ما قدمه علماء اللغة إلى البشرية في القرن التاسع عشر الميلادي. أما القرن العشرون والذي يعتبر المنهج العلمي في البحث هو الطابع المميز له بالنسبة لفروع المعرفة المختلفة – فقد كان أثر الدراسات اللغوية الحديثة فيه كبيراً للغاية، وأهم المجالات التي ظهر فيها أثر

---

(١) عبد العزيز مطر، فقه اللغة وعلم اللغة تحديد وتوضيح، دار قطر بن الفجاءة، قطر ١٩٩٥م، ص: ٦.

الدراسات الحديثة هو مجال تعليم اللغات القومية منها والأجنبية وقد شمل ذلك الأثر الطرق والمواد التعليمية والوسائل، كما شمل بالطبع الأسس اللغوية والنفسية التي بنيت عليها كل من تلك الطرق كما شهدت الدراسات اللغوية خلاله ثلاثة اتجاهات متعاقبة لكل منها رائد أو رواد كما سنرى لاحقاً.

وفيما يلي استعرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع هذا الكتاب ليطلع القارئ على بعض مشكلات تعليم وتعلم اللغات ومن هذه الدراسات:

١- دراسة د. رشدي طعيمه ١٤١٥هـ[١]:

عنوان الدراسة : المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بسلطنة عمان .

مشكلة الدراسة :

تتصدى الدراسة بالإجابة عن سؤال رئيسي واحد هو كيف يمكن التعرف على المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وما أهم الاقتراحات التي يمكن أن تسهم في حل المشكلات ، وتتفرع هذه المشكلة إلى أسئلة ثلاثة هي :

ما أهم مهارات الأداء الصوتي التي يجب أن يكتسبها الدارسون في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

ما أهم مشكلات الأداء الصوتي عند الدارسين في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها ؟

ما أهم المقترحات التي تساعد على تخطي مشكلات الأداء الصوتي عند الدارسين؟

(١) رشدي طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات ص: ٢٩٨.

منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة :

طبق اختبار الأداء الصوتي على ١٢٥ دارساً ممن يتعلمون العربية لغة ثانية

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

أعد الباحث اختباراً يستهدف الكشف عن مدى اكتساب الدارسين للمهارات الصوتية ، ويشتمل على سبعة أسئلة تقيس المهارات الآتية :

[١] نطق الأصوات في شكلها المجرد .

[٢] نطق الأصوات وقد وردت في كلمات .

[٣] نطق الأصوات وقد وردت في جمل .

[٤] نطق الأصوات وقد وردت في نص كامل .

[٥] السرعة في نطق الأصوات المكتوبة .

[٦] معرفة مواطن الوقوف الجيد.

[٧] نطق أصوات المد نطقاً صحيحاً .

[٨] التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة .

[٩] صحة النبر في قراءة الجمل .

[١٠] صحة التنغيم عن التعبير في مواقف طبيعية .

نتائج الدراسة :

[١] الأصوات التي يشيع بين الدارسين الخطأ في نطقها تبلغ اثني عشر صوتاً هي

/ت/ – /ف/ – /س/ – /ش/ – /ظ/ – /ق/ – /ك/ – /هـ/ – /ح/ – /خ/ – /ظ/ – /ض/ ويعزى ذلك إلى التنوع الكبير في الخلفية اللغوية عند الدارسين .

[٢] إذا كان الدارسون يجدون صعوبة في نطق الأصوات السابقة وهي مجردة ، فإن الأصوات التي يجدون صعوبة في نطقها وهي في كلمات ثمانية أصوات ، هي : /ت/ - /ح/ - /س/ - /ض/ - /ط/ - /ظ/ - /ع/ - /ق/ - /ص/ في بعض الأحيان .

[٣] إن الخطأ في نطق الحركات أوضح و أظهر منه في نطق الأصوات الصامتة ولقد كان هناك تفاوت بين الدارسين في نطق حروف المد الثلاثة .

[٤] يجد الدارسون صعوبة في التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة الآتية : /د/ و/ض/ /ذ/ و /ظ/ /ح/ و /هـ/ /س/ و /ص/ هذا بالإضافة إلى بعض النتائج الأخرى الخاصة بالنبر والتنغيم.

٢- دراسة بهاء الدين الهادي خير السيد ١٩٩٨م(١):

عنوان الدراسة : الاتصال اللغوي وتطبيقاته في تعليم اللغة الأجنبية

مشكلة البحث:

تتلخص في الأسئلة التالية :

[١] ما طبيعة الاتصال اللغوي ؟

[٢] وما علاقة الاتصال اللغوي؟ وما دور الفرد والمجتمع في اللغة وانعكاس ذلك على الاتصال اللغوي ؟

[٣] هل يمكن الإفادة من المدخل الاتصالي وما أنجز فيه من تعليم اللغة الأجنبية؟

[٤] هل بالإمكان تطبيق ما تم في الاتصال اللغوي في تصميم منهج مقترح لتعليم اللغة الأجنبية اتصالياً ؟

(١) بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (غير منشور)، إعداد الدارس، بهاء الدين خير السيد معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم ١٩٩٨م.

أهداف البحث :

توضيح المرتكزات الأساسية لعملية الاتصال اللغوي بوصفه مدخلاً حديثاً لتعليم اللغات الأجنبية كما يهدف كذلك إلى تعليل سبب اختيار الاتصال اللغوي بوصفه مدخلاً لتعليم اللغة، وتوضيح جوانب الاتصال اللغوي بالاستفادة منه لهذا الغرض . ليصل لهدفه الأساسي في تطبيق منجزات المدخل الاتصالي لتصميم منهج لتعليم اللغة الأجنبية.

حدود البحث:

تناول البحث جهود بعض العلماء في تحديد علاقة الفرد والمجتمع باللغة وما يتفرع عن هذه العلاقة بشيء من التفصيل، وركز الحديث عن الاتصال اللغوي بكل تفاصيله بوصفه مرتكزاً أساسياً للبحث وكل ذلك في ضوء أحدث نظريات تعليم اللغات الأجنبية ، فالتزم البحث في حدوده المرسومة بالاتصال اللغوي وتطبيقاته.

منهج البحث :

اتبع البحث منهجاً وصفياً تحليلياً متمثلاً في جمع المادة من الكتب التي تعرض لهذا المدخل ثم وصفها وتحليلها للإفادة منها في الجانب التطبيقي .

نتائج البحث :

[١] اعتبر الاتصال اللغوي مدخلاً في تعليم اللغة الأجنبية عند علماء اللغة التطبيقين والتربويين المعنيين بأمر تعليم اللغات وليس طريقة ، أو إجراء تدريس.

[٢] يعتمد المدخل الاتصالي على الكفاية اللغوية تدريجياً وصولاً للكفاية الاتصالية وليس ثمة ترتيب مسبق للمهارات اللغوية بل تدرس حسب حاجات المتعلم.

[٣] يوازن المدخل الاتصالي بين شكل ووظيفة اللغة اللذين لا انفصال بينهما في المدخل الاتصالي، اعتماداً على احتياجات المتعلم في ضوء الوظائف الاتصالية أو

الوظيفية القائمة على مبدأ الاستخدام الهادف للغة ، بقدر ما تسمح به حاجات المتعلم وأهدافه من تعلم اللغة.

التوصيات والمقترحات:

[١] الاستفادة من منجزات علم اللغة التطبيقي وبحوثه المتطورة ، وربطها ببحوث التربويين وخبراء تعليم اللغات الأجنبية لتعين في النهوض بالمدخل الاتصالي ربطاً للجانب اللغوي التطبيقي بالمسائل التربوية التعليمية ، وتوظيف المعرفة عموماً في هذا المدخل التعليمي.

[٢] إعداد وتأهيل المعلم الكفء للنهوض بأعباء تعليم اللغة بهذا المدخل ، حتى لا تنفصم عرى الصلة ما بين المعلم والمنهج أو المدخل المتطور وتوفير المعينات للاستفادة منها في هذا المدخل التعليمي.

[٣] توجيه اهتمام أكبر على هذا المدخل ، باعتباره مدخلاً حديثاً ، ومحاولة التعمق فيه ، حتى يواكب تعليم اللغات اتصالياً ثورة الاتصالات والانفجار المعرفي الذي يشهده العالم اليوم .

٣- دراسة الطالب مبارك محمد أحمد ١٩٩٩م (١):

عنوان الدراسة :

الاكتساب اللغوي وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

مشكلة البحث :

رغم المكانة التي تحتلها اللغة العربية فهي من بين اللغات التي لم تحظ باهتمام كبير من قبل القائمين على أمرها ومع قلة الجهود المبذولة في سبيل نشرها وتعليمها لغير الناطقين بها نشأ الدافع لاختيار موضوع البحث.

(١) بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في تعليم اللعة العربية للناطقين بعيرها، (غير منشور)، إعداد الدارس مبارك محمد أحمد، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم ١٩٩٩م .

أهداف البحث :

تحديد كيفية الاستفادة من نظريات الاكتساب اللغوي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وذلك في بناء المناهج وتحديد طرق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم .

منهج البحث :

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

حدود البحث :

انحصر البحث في حدود تعليم وتعلم اللغات الأجنبية والاكتساب اللغوي ونظرياته والاستفادة من هذه النظريات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

نتائج البحث :

[١] أن الاكتساب اللغوي يتم بصورة متشابهة خاصة في مرحلة الاكتساب الأول، وأن الأطفال يكتسبون اللغة من المجتمع الذي يعيشون فيه مهما كانت اللغة التي يتحدثها المجتمع المعني .

[٢] يتم اكتساب اللغة عند الطفل عبر مراحل . تتبع هذه المراحل يمكن أن يعين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . خاصة أن نظريات تعليم اللغات الأجنبية مبنية على الطريقة التي يكتسب بها الطفل لغته .

[٣] أهمية وسائل البيئة المحلية ودورها الفعال في تعليم اللغات ، كما تأكد لنا فاعلية الوسائل المستخدمة الآن في تعليم اللغات خاصة معمل اللغة والمسجل الصوتي شريطة أن تكون المادة المسجلة من واقع حياة الدارس حتى تحقق التفاعل والمشاركة المطلوبة .

[٤] يرى الباحث أهمية التقويم المستمر فهو الأجدى للوصول للنتائج المرجوة ، لأن المتابعة الفورية من شأنها اكتشاف أماكن الضعف وعلاجها قبل استفحالها.

التوصيات:

اعتماد نظريات الاكتساب اللغوي مدخلاً لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . وذلك بالاستفادة من تجربة طرق تعليم اللغات الأجنبية التي انطلق بعضها من طبيعة اكتساب الطفل للغة الأم وتطوير هذا المدخل ليصبح معتمداً عليه في تعليم اللغة العربية .

٤- دراسة يحيى نايف خليل اللحام٢٠٠٠(١):

عنوان الدراسة : استخدام الميزات التكنولوجية لبعض المعينات التعليمية في تطوير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها .

مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة البحث في كيفية استخدام المعينات التعليمية في إطار نموذج لمواجهة المشكلات والصعوبات اللغوية لغير الناطقين بها، باتجاه دراسة المتغيرات المؤثرة في زيادة كفاءة هذا النموذج .

أهداف البحث :

بناء نموذج لاستخدام المعينات التعليمية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها قادر على تطوير عملية التعليم بواسطة هذه المعينات .

الحصول على أعلى مردود تعليمي ممكن باستخدام الميزات التكنولوجية للمعينات التعليمية في تعليم مهارات اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية .

أدوات البحث :

[١] استبيان الدارسين (المفحوصين) ويهدف هذا الاستبيان إلى جمع بيانات تتعلق بالصعوبات والمشكلات التي تواجه الدارسين .

---

(١) بحث مقدم لدرجة الدكتوراة في التربية، (غير منشور) اعداد الطالب يحيى نايف خليل، جامعة افريقيا العالمية، كلية التربية الخرطوم ٢٠٠٠م.

[٢] استبيان المعلمين والمختصين (المستجوبين) حول أهم الصعوبات والمشكلات اللغوية التي تواجه الدارسين .

منهج البحث :

استخدم الباحث المنهج التجريبي ، كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

حدود البحث :

يطبق البحث على طلبة معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية.

أما المعينات التعليمية فهي تقتصر على :

[١] التسجيل الصوتي.

[٢] الصور والرسوم.

[٣] الشفافيات التعليمية .

[٤] جهاز العرض العلوي .

أجريت هذه الدراسة على مهارة التعبير الشفوي والتحريري.

نتائج البحث :

[١] أن استخدام الوسائل التعليمية القديمة والحديثة – داخل إطار منظومة متكاملة في التعليم والتعلم ، يعتبر من ضمن اهتمامات تكنولوجيا التربية وهناك فرق كبير بين تكنولوجيا التربية والآلات الإلكترونية الحديثة المستخدمة في التعليم.

[٢] ليس هناك وسيلة تعليمية أفضل من أخرى فأهمية الوسيلة وفائدتها تكمن في قدرتها على تحقيق الغرض التعليمي .

[٣] مهما تتوعت الوسائل والأساليب التعليمية فلا يمكن الاستغناء عن المعلم.

[٤] من الصعب على المعلم أن يستخدم المعينات التعليمية في تدريسه اليومي، وذلك لمحدودية إمكاناته المادية والفنية .

[٥] أظهرت المجموعة التجريبية نتائج تحصيلية متقدمة على قرينتها الضابطة من خلال القياس بواسطة الاختبار الأدائي للمهارات.

[٦] يمكن التقليل من أو تجاوز عقبة الفروق الفردية بين الدارسين وذلك باستخدام المعينات التعليمية في تدريس اللغة العربية للأجانب.

[٧] أن استخدام الوسائل التعليمية يذلل الكثير من الصعوبات اللغوية التي تواجه تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية لا سيما تلك الصعوبات التي تتعلق بمهارة التعبير.

التوصيات :

[١] يدعو الباحث لإجراء نفس التجربة على المهارات اللغوية الثلاث "الاستماع – القراءة – الكتابة" وذلك على غرار هذه الدراسة التي أجراها الباحث على مهارة التعبير.

[٢] إعداد وتجهيز جميع الوسائل والمواد التعليمية اللازمة وإرفاقها مع الكتاب المقرر ليتمكن المعلم من استخدامها وقت ما يشاء ودون أن يواجه أدنى صعوبة في تجهيزها.

[٣] إعداد وتأهيل المعلمين ذوي الكفاية الفنية والعلمية والأكاديمية على إعداد وتجهيز الوسائل التعليمية من المواد المتاحة لهم وإكسابهم المقدرة على استخدام الوسائل التعليمية استخداماً صحيحاً وسليماً بناءً على الأسس والقواعد العلمية .

٥- دراسة د. عمر الصديق ٢٠٠١م (١):

عنوان الدراسة : أثر استخدام الوسائل في تدريس اللغة العربية للمبتدئين الناطقين باللغات الأخرى – مهارة الاستماع نموذجاً – .

(١) بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراة في التربية، (غير منشور) إعداد الطالب: عمر صديق عبد الله، جامعة أفريقيا العالمية، كلية التربية ٢٠٠١م .

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في البحث عن إجابة للسؤال التالي:

ما أثر استخدام الوسائل التعليمية في تحصيل المبتدئين الناطقين باللغات الأخرى لمهارة الاستماع مقارنة مع الطريقة اللفظية في التدريس؟

أهداف الدراسة :

[١] الكشف عن الاتجاهات اللغوية والنفسية التي كان لها تأثير كبير في تعليم اللغات الأجنبية .

[٢] إبراز أهمية الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى وتعلمها .

[٣] الوقوف على تأثير الوسائل التعليمية بوصفها المتغير المستقل على المتغير التابع عند تدريس مهارة الاستماع للمبتدئين الناطقين باللغات الأخرى.

[٤] الوصول إلى توصيات عملية تسهل عملية تعليم وتعلم مهارة الاستماع .

منهج الدراسة :

استعان الباحث بالمنهج التجريبي في إجراء التجربة التي قام بها لمعرفة أثر الوسائل التعليمية في تعليم مهارة الاستماع.

الأدوات:

استخدم الباحث اختبار التحصيل على نحو أساسي بوصفه الأداة البحثية المناسبة لجمع البيانات التي تتطلبها طبيعة الدراسة كما استخدم استبانة لرصد إجابات المحكمين حول صدق محتوى الاختبار.

حدود الدراسة :

[١] اقتصرت الدراسة على عينة من طلاب المستوى الأول بمعهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية للعام الدراسي ٢٠٠١م دورة يناير أبريل وهم من المبتدئين الناطقين باللغات الأخرى.

[٢] تحددت الدراسة بأسلوب استخدام الوسائل التعليمية بوصفها متغيراً مستقلاً والتحصيل بوصفه متغيراً تابعاً .

[٣] الوسائل التي تم استخدامها بصورة أساسية في إجراء التجربة هي :

{أ} مختبر اللغة .

{ب} الصور المركبة .

{ج} اللوحات التعليمية .

{د} بطاقات الصور.

نتائج الدراسة :

رأى الباحث أن دراسته تمخضت عن النتائج التالية :

[١] يؤدي استخدام الوسائل التعليمية الفعالة في تدريس مهارة الاستماع للمبتدئين الناطقين بغير العربية إلى زيادة تحصيلهم في هذه المادة قياساً بأقرانهم الذين يتعلمون عن طريق الشرح اللفظي.

[٢] يؤدي استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مهارة الاستماع للمبتدئين الناطقين باللغات الأخرى إلى تسهيل عمليتي التعليم والتعلم وتحقيق فاعلية وكفاية أكثر.

[٣] يؤدي الاستخدام الراشد للوسائل التعليمية في تعليم مهارة الاستماع إلى اضمحلال الفروق الفردية بين الطلاب.

[٤] يساعد استخدام الوسائل التعليمية على تحقيق العناصر الأساسية التي يتطلبها تعليم مهارة الاستماع وهي :

{أ} المثير.

{ب} الاستجابة .

{ج} التغذية الراجعة .

[١] يؤدي استعمال الوسائل التعليمية إلى تحقيق عنصري التشويق وجذب الانتباه عند تعليم فهم المسموع من خلال عرض المثيرات السمعية والبصرية .

[٢] يعد مختبر اللغة المكان الأفضل لتعليم وتعلم الجانب الشفوي من اللغة المتعلمة، وخاصة مهارة الاستماع إذا ما توافرت فيه – إلى جانب التسهيلات – المثيرات البصرية والمثيرات السمعية البصرية مثل العارض العلوي وجهاز الفيديو وغيره من الأجهزة التي جلبتها ثورة الاتصالات.

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي :

[١] الدعوة إلى استخدام الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أولى أو ثانية .

[٢] إعداد معلم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى بحيث يكون قادراً على استخدام الوسائل التعليمية والاستفادة منها في تعليم مهارات اللغة وعناصرها.

[٣] إعداد مكتبة من الصور والرسومات يلجأ إليها المعلمون عند الحاجة.

[٤] العمل على إعداد مكتبة سمعية تحتوي على التسجيلات الصوتية المتعلقة بالمقررات الدراسية إضافة إلى تسجيلات القرآن الكريم.

المقترحات :

حيث لم تشمل الدراسة الحالية كل مهارات اللغة العربية فإن الباحث يقترح:

[١] إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة على المهارات الآتية :

{أ} مهارة الكلام .

{ب} مهارة القراءة .

{ج} مهارة الكتابة .

[٢] إعداد دروس نموذجية لمعلمين ذوي كفايات وقدرات تعليمية عالية لكي يستفيد المعلمون الجدد في تدريسهم مهارة الاستماع.

[٣] إعداد دليل شامل للتعريف بالوسائل التعليمية وكيفية استخدامها في تعليم المواد المختلفة .

٦- دراسة د. مختار الطاهر حسين ٢٠٠٣م(١):

عنوان الدراسة : تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة:

المشكلة :

صاغ الباحث مشكلة البحث في شكل أسئلة :

[١] ما فاعلية المناهج التقليدية في تعليم العربية للناطقين بغيرها؟

[٢] ما معدل استخدام المناهج الحديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى؟

[٣] هل تقوم المناهج الحديثة على أسس علمية مستقاة من علم اللغة، وعلم اللغة النفسي ، وعلم اللغة الاجتماعي وعلوم التربية ، وعلم تعليم اللغات الأجنبية وتقنيات التعليم ؟

الأهداف :

[١] التعريف بأهم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة الثانية والدعوة إلى الأخذ بها.

[٢] مناقشة بعض الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية التي تقوم عليها مناهج تعليم اللغة الثانية .

[٣] الإفادة من الأساليب والطرائق الحديثة وأساليب التقويم الحديثة والوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية .

---

(١) بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراة في التربية، (غير منشور) إعداد/ الطالب محتار الطاهر حسين، جامعة إفريقيا العالمية، كلية التربية، الخرطوم ٢٠٠٣م.

[٤] الاستجابة للتطورات العلمية والتقنية في ميدان تعليم اللغة الثانية .

المنهج :

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام برصد آراء الخبراء وفرزها وتحليلها.

حدود الدراسة :

من الناحية الزمنية :

تناول البحث الاتجاهات الحديثة التي حفل بها مجال تعليم اللغات الأجنبية من مطلع القرن العشرين إلى وقت إعداد الدراسة.

من الناحية المكانية:

يشمل البحث بعض الأماكن التي تعلم فيها اللغة العربية لغير الناطقين بها، سواء أكان في البلاد العربية نفسها أو خارجها.

الأدوات :

استعان الباحث بالدراسة الميدانية ، التي تقوم على المقابلة الشخصية لجماعة من خبراء تعليم اللغة العربية .

النتائج:

قام الباحث بتحليل آراء الخبراء التي تمخضت عنها الدراسة الميدانية التي أجراها، وقد وجد فيها إجابات دقيقة ووافية للأسئلة ، التي انبثقت من مشكلة البحث وفروضه. أهم النتائج :

[١] يتم تعلم العربية في كثير من المدارس والمعاهد، وفق مناهج تقليدية لا تحقق الأهداف المطلوبة من تعليم اللغة الثانية .

[٢] تؤدي الاستعانة بمناهج تعليم اللغة الثانية الحديثة إلى تعليم العربية لغير الناطقين بها، وصولاً إلى تحقيق النتائج المتوخاة.

التوصيات:

يلاحظ أن معظم التوصيات مشتقة من المناهج الحديثة والقليل من التقليدية، وجاءت التوصيات تحت بنود محددة بالنسبة للأهداف:

* أن تكون أهداف تعليم اللغة العربية شاملة للمجالات المعرفية والمهارية.
* أن يجعل المنهج هدفه الرئيسي بناء الكفاية الشاملة في اللغة العربية:

المادة التعليمية:

* مراعاة التكامل بين المهارات.
* الاهتمام بالجانب الشفوي من اللغة.

طرائق وأساليب التدريس:

* جعل المتعلم محور العملية التعليمية وليس المعلم أو الكتاب.
* عدم استخدام لغة وسيطة إلا عند الضرورة.

الوسائل:

* تحديد الوسائل السمعية والبصرية لتعليم كل مهارة أو عنصر لغوي، أو لعرض الثقافة.

التقويم:

* أن يكون التقويم شاملاً الأهداف والمواد التعليمية، والأنشطة التعليمية، وطرائق التدريس.

٧- دراسة أيوب الطاهر سيكتو ٢٠٠٤م (١):

عنوان الدراسة : أثر التعليم المبرمج باستخدام الحاسوب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في يوغندا.

---

(١) بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراة في التربية، (غير منشور) إعداد/ الطالب أيوب الطاهر سيكتو، جامعة إفريقيا العالمية، كلية التربية، الخرطوم ٢٠٠٤م

مشكلة البحث :

حدد الباحث مشكلة الدراسة حول النقاط الآتية :

[١] أثر التعليم المبرمج باستخدام الحاسوب على التحصيل في مادة اللغة العربية للناطقين بغيرها .

[٢] كيفية إنتاج برمجية لتعليم اللغة العربية طبقاً لمبادئ التعليم المبرمج.

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي :

[١] مقارنة التعليم المبرمج باستخدام الحاسوب مع الطريقة التقليدية .

[٢] تصميم برمجية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

[٣] الحصول على أعلى مردود تعليمي ممكن باستخدام التعليم بمساعدة الحاسوب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

[٤] تمكين الدارسين من فهم معاني المفردات الجديدة دون اللجوء إلى الترجمة أو استخدام اللغة الوسيطة .

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي في الجزء النظري من الدراسة كما استخدم المنهج التجريبي الميداني الذي يقوم على إنتاج برمجية تعليمية تحتوي على ثلاثة دروس للغة العربية للناطقين بغيرها.

حدود البحث:

حصر الباحث دراسته في معالجة ما يأتي :

[١] إنتاج ثلاثة دروس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لليوغنديين .

[٢] إجراء الدراسة الميدانية بالجامعة الإسلامية بيوغندا للمبتدئين في تعليم اللغة العربية.

[٣] إجراء الدراسة في العام الأكاديمي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣م .

[٤] استخدام المقرر المتبع في الجامعة لتدريس اللغة العربية للمبتدئين.

الأدوات:

استخدم الباحث الأدوات الآتية :

[١] اختبار التحصيل القبلي.

[٢] اختبار التحصيل البعدي.

[٣] استبانة الدارسين .

[٤] استبانة الأساتذة.

أهم النتائج والتوصيات:

يرى الباحث أن دراسته أسفرت عن النتائج التالية:

[١] أظهرت المجموعة التجريبية طريقة التعليم المبرمج باستخدام الحاسوب نتائج متقدمة تحصيلية على النتائج التحصيلية لقرينتها الضابطة التقليدية .

[٢] ليست هنالك وسيلة تكنولوجية أفضل من أخرى وفائدة الوسيلة تكمن في قدرتها على تحقيق الغرض التعليمي المحدد الذي استخدمت من أجله.

[٣] طريقة التعليم المبرمج باستخدام الحاسوب تساهم إيجابياً في تحسين أداء تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها مما يؤدي إلى رفع مستوى الدارس اللغوي مما يؤكد ضرورة استخدامها.

[٤] تساعد طريقة التعليم المبرمج باستخدام الحاسوب على تحقيق العناصر الاساسية المؤثرة في التعليم والتعلم وهي :

استغلال الدوافع والمثير والاستجابة والتغذية الراجعة المصاحبة بالتحفيز وكذلك استغلال الخبرات السابقة للدارس واستعداده.

[٥] تزيد طريقة التعليم المبرمج في تعليم المهارات الأساسية للغة الاستماع – الكلام – القراءة – الكتابة .

[٦] ليست هناك وسيلة تكنولوجية أفضل من أخرى، وفائدة الوسيلة تكمن في قدرتها على تحقيق الغرض التعليمي المحدد الذي استخدمت من أجله.

[٧] مهما تطور التعليم بمساعدة الحاسوب فلا يمكن الاستغناء عن المعلم، فالمعلم وسيط تعليمي وفي الوقت نفسه منظم للخبرات التعليمية .

[٨] يمكن التقليل أو تجاوز عقبة الفروق الفردية بين الدارسين وذلك باستخدام الحاسوب في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وعلى ضوء النتائج المتحصل عليه يوصي الباحث بالآتي :

[١] قيام الندوات والمحاضرات التنويرية للتعليم بمساعدة الحاسوب داخل الفصول مع العلم أنه (جهاز الحاسوب) لن يعوض دور المعلم.

[٢] رفع الكفاءة الفنية لأساتذة اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال دورات أثناء الخدمة.

[٣] العمل على الاستفادة من الموارد المتاحة في البيئة المحلية وأن يتماشى التعليم مع الأعراف والتقاليد ورغبات الدارسين دون إهمال للدين وثقافة اللغة العربية من حيث مصادرها الأصلية (القرآن والأحاديث والأدب).

٨- دراسة بشرى عثمان الشيخ أبشر ٢٠٠٥م(١):

عنوان الدراسة: اختبارات مهارات اللغة العربية بوصفها لغة ثانية .

مشكلة الدراسة :

تكمن مشكلة هذا البحث في ملاحظة الباحث لظاهرة الضعف في كثير من اختبارات مهارات اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية .

(١) بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراة في التربية (غير منشور)، إعداد/ الطالب بشرى عثمان الشيخ، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم ٢٠٠٥م

ويمكن تلخيص مشكلة البحث في الأسئلة التالية :

[١] ما الخطوات التي ينبغي إتباعها عند إعداد الاختبارات المختلفة ؟

[٢] ما أسس تصميم بنود الاختبار المختلفة ؟

[٣] كيف نعد اختباراً جيدا لقياس مهارة الاستماع ؟

[٤] كيف نختبر مهارة الكلام ؟

[٥] كيف نعد اختباراً جيدا لقياس فهم المقروء؟

[٦] كيف نعد اختباراً مناسبا في مهارة الكتابة؟

[٧] ما مظاهر الضعف في اختبارات مهارات اللغة المختلفة ؟

[٨] ما الحلول المقترحة لمعالجة الأخطاء التصميمية في اختبارات مهارات اللغة العربية ؟

أهداف البحث :

[١] التعريف بالأسس التي ينبغي مراعاتها عند إعداد اختبارات مهارات اللغة المختلفة .

[٢] الكشف عن مظاهر القصور والضعف في اختبارات مهارات اللغة العربية بوصفها لغة ثانية .

[٣] المساهمة العلمية في إثراء البحوث المتعلقة باختبارات اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

منهج البحث : المنهج الوصفي .

أدوات البحث :

[١] استخدم الباحث المقابلة حيث أجرى مقابلات مع عدد من خبراء تعليم اللغة العربية حول موضوع البحث.

[٢] الاستبانة.

حدود البحث :

يقع إطار هذه الدراسة في حدود اختبارات اللغة العربية بوصفها لغة ثانية على أساس المهارات اللغوية الأربع .ولا يتطرق إلى اختبارات العلوم الأخرى.

وتنحصر الدراسة في توصيف مهارات اللغة العربية وبيان أسس إعداد اختباراتها وتحليل نماذج من اختبارات مهارات اللغة التي تم إعدادها وتطبيقها بمعهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية في الفترة من أكتوبر ٢٠٠٣ حتى مايو ٢٠٠٥ .

نتائج الدراسة :

أولاً النتائج المتعلقة بأسس إعداد الاختبارات :

[١] تحديد الهدف من الاختبار أولاً .

[٢] مراعاة شمول الاختبار للمادة الدراسية.

[٣] تنويع الأسئلة لتشمل كل مستويات الأداء .

[٤] كتابة تعليمات الاختبار بوضوح تام .

[٥] أسئلة الاختبار وبنوده المختلفة يجب أن تكون واضحة ، ترتبط بأهداف تدريس المادة ، تقيس جوانب مهمة من المادة ، عبارة الصواب والخطأ الجيدة تحوى فكرة رئيسة واحدة .

مظاهر الضعف في إعداد اختبارات المهارات المختلفة :

{أ} اختبار فهم المسموع : كثير من بنود الاختبار غير مرتبطة بالنص المسموع.

{ب} اختبار فهم المقروء : هناك بنود في الاختبار المعين غير مرتبطة بالنص المقروء.

{ج} اختبارات الكتابة : معظم الاختبارات ركزت على قواعد الكتابة بدلا عن الاهتمام باختبار الدارس في تطبيق القواعد وظيفيا .

{د} اختبار مهارة الكلام : هناك إهمال تام لمهارة الكلام حيث لم يفرد الجدول الدراسي بالمعهد مساحة لتدريس مهارة الكلام وبالتالي ليس هناك اختبارات مستقلة لمهارة الكلام .

ثانيا : النتائج المتعلقة بتحليل نماذج الاختبارات :

[١] مظاهر ضعف الاختبارات من حيث الشكل مثلا : المقدمة في كل الاختبارات لم تبين كل المعلومات التي يجب أن ترد في مقدمة الاختبار الجيد .

[٢] مظاهر ضعف الاختبارات من حيث محتوى الاختبار مثلا : تعليمات الاختبار في بعض النماذج غير مذكورة .

[٣] مظاهر الضعف في إعداد البنود المختلفة مثلا أسئلة الاستيعاب نجد بعض الأسئلة غير مرتبطة بالنص المسموع أو المقروء .

بند الاختيار من متعدد : نجد الساق في بعض النماذج لا يحوى مشكلة محددة .

٩- دراسة عبد المنعم حسن الملك ٢٠٠٥م(١):

عنوان الدراسة: دراسة وصفية تقويمية لدور النظرية السلوكية في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية .

مشكلة الدراسة :

تكمن مشكلة هذا البحث عن إجابة للسؤال التالي :

ما الدور الذي أدته النظرية السلوكية في تعليم اللغات الأجنبية بصورة عامة ، وفى تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية على وجه الخصوص ؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

التعريف بالنظرية السلوكية من حيث :

---

(١) بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في التربية (غير منشور) ، إعداد/ الطالب عبد المنعم حسن الملك، جامعة أفريقيا العالمية، كلية التربية، الخرطوم ٢٠٠٥م.

[١] الكشف عن أهم المفاهيم التي ساهمت في إيجادها حول التعليم والتعلم .

[٢] الكشف عن دورها في صياغة مبادئ وأسس تعليم وتعلم اللغة .

[٣] إبراز دورها التطبيقي في مجال تعليم اللغات الأحنبية .

[٤] الكشف عن دورها في الجهود التطبيقية لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.

[٥] الكشف عن عيوبها النظرية والتطبيقية من خلال الاستدراكات التي استدركت عليها. ومن خلال إجابات عينة الدراسة على أسئلة الاستبيان خاصتها ، ومن خلال الملاحظة المبنية على تجربة الباحث العملية في حقل تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية ، مع تقديم مقترحات لهذه العيوب.

منهج الدراسة :

اعتمد الباحث بصورة أساسية على المنهج الوصفي .

أدوات الدراسة :

[١] الاستبيان .

[٢] الملاحظة .

حدود الدراسة :

الحدود المكانية : معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا ، وكلية اللغات بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، ومعهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

الحدود الزمانية : من يناير ٢٠٠٠م إلى يناير ٢٠٠٥ م .

الحدود البشرية : معلمو اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية .

نتائج الدراسة :

من أهم النتائج :

[١] للنظرية السلوكية دور فاعل لعملية تعليم اللغة العربية لغة ثانية .

[٢] كثير من مبادئها وتطبيقاتها التربوية في مجال تعليم وتعلم اللغات الأجنبية مثل مبدأي التعزيز والإشراط وتطبيقات المحاكاة والترديد والاستظهار والتدرج بالمنهج والمقررات الدراسية ، تساهم جميعا في عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

[٣] رأى السلوكية القائل بعدم وجود اختلاف بين اكتساب اللغة الأم ، وتعلم اللغة الثانية لا يلاقى قبولا وليس له دور في صياغة وتصميم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . ويرجح عليه الرأي المعرفى القائل بعكس ذلك .

[٤] هناك دور للمبدأ السلوكي القائل بسيطرة المعلم على الموقف التعليمي في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، من حيث تقديم النموذج السليم في نطق الأصوات وقراءة العبارات وقيادة الصف ومراقبة أخطاء الدارسين والتقيد بالمقررات الدراسية لكن بقدر .

[٥] اللجوء للترجمة واستخدام اللغة الأم أثناء تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها أمر تحدده الضرورة ولا يوجد ما يبرر الامتناع عن استخدامها ما دامت تساهم في تحقيق النتائج واختصار الوقت .

التوصيات:

[١] تعريف القائمين على أمر تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية بالمصطلحات الخاصة بمجال تعليم اللغات الأجنبية بعد حصرها، والتفريق بين استخدامها حسب الإطار النظري لكل مذهب من مذاهب تعليم اللغة الهدف.

[٢] تصميم برنامج لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية تقوم على أساس تكامل المهارات.

[٣] تعريف القائمين على أمر تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية بالتطبيقات التربوية للنظرية السلوكية، ولنظريات التعلّم المختلفة وعلى جميع مستوياتها وتتبع

دورها في تعليم اللغة الهدف بصفة عامة، وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على وجه الخصوص.

١٠- دراسة منى فضل الله فرج الله عجبان(١):

عنوان الدراسة: مشكلات التخطيط اللغوي في مناطق التداخل اللغوي في السودان.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في التعرف على بعض مشكلات التخطيط اللغوي لمعالجة القضايا الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية والدينية :

[١] التخطيط لإحداث تغيير في نظام العادات اللغوية الخاصة بلغة من اللغات.

[٢] التخطيط لوضع البرامج والمناهج الدراسية وطبع الكتب ونشرها أو تطوير جزء من أجزاء اللغة .

[٣] التخطيط لاستحداث مفردات جديدة وتحديثها ووضعها ضمن مفردات اللغة.

[٤] التخطيط على المحافظة على التراث الإنساني السوداني ونقله إلى اللغات الأجنبية وتنظيم تعليمها والاستفادة منها في مجالات التعاون والتواصل والتبادل الثقافي مع الشعوب الأخرى.

أهداف البحث:

[١] إبراز مشكلات التداخل اللغوي في السودان .

[٢] إبراز مشكلات التخطيط اللغوي المقابلة لمشكلات التداخل اللغوي وبيان الأسباب.

[٣] إبراز أثر هذه المشكلات في العملية التعليمية.

(١) بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (غير منشور) إعداد الطالبة : منى فضل الله فرج الله، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم ٢٠٠٧م .

منهج البحث :

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات البحث :

[١] استخدمت الباحثة أداة المقابلة لأنها تناسب طبيعة هذه الدراسة .

[٢] الملاحظة .

حدود البحث :

الحدود المكانية : تتمثل في خبراء معهد الخرطوم الدولي وجامعة أفريقيا العالمية.

الحدود الزمانية : من يناير ٢٠٠٧م إلى نهاية مايو ٢٠٠٧م.

نتائج البحث :

توصلت الباحثة لمجوعة من النتائج منها :

[١] البيئة المدرسية في مناطق التداخل غير مهيئة للمنهج القومي السائد.

[٢] مشاكل التخطيط اللغوي تعيق انتشار اللغة العربية.

[٣] التخطيط اللغوي يتناول كل المشكلات المتعلقة باللغات .

[٤] تعاقب السياسيات يعيق عملية التخطيط اللغوي .

[٥] جهل المسئولين في وزارة التربية والتعليم بأهمية التخطيط اللغوي.

[٦] عدم دراسة عملية لمشكلات التعليم في مناطق التداخل اللغوي.

[٧] لا يوجد تخطيط لغوي بصورة متكاملة في السودان.

التوصيات والمقترحات:

[١] تدوين اللغات المحلية.

[٢] بث روح التعاون بين وزارة التربية والتعليم والخبراء في مجال اللغة لوضع أسس برامج علمية حول عملية التخطيط اللغوي .

[٣] يجب على العاملين في إدارة المناهج مراعاة الاختلافات الثقافية لدى أصحاب اللغات المحلية .

[٤] ضرورة التزام معلمي اللغة العربية بمناطق التداخل اللغوي التحدث في داخل وخارج الصف الدراسي باللغة العربية الفصحى.

وتقترح الباحثة عقد مؤتمر سنوي للبحث في القضايا المتعلقة بالتخطيط اللغوي.

نلاحظ أن تلك الدراسات السابقة اتسمت بوضوح الأهداف التي سعت لتحقيقها.ذلك بأن وضوح الهدف يمكن الباحث من اختيار المنهج الملائم، وأفضل الأدوات وأنسبها وصولا إلى النتائج التى تمثل حلولا ناجعة للمشكلات التي تطرحها كل دراسة.

نشأة علم اللغة التطبيقي:

إن نتائج الدراسات اللغوية قد وجدت من يضعها موضع التطبيق منذ قرون، لكن (علم اللغة التطبيقي) لم يظهر باعتباره ميداناً مستقلاً إلا في حوالي عام ١٩٤٦م حين صار موضوعاً مستقلاً في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة ميتشجان، وكان هذا المعهد متخصصاً في تعليم الإنجليزية لغة أجنبية تحت إشراف العالمين البارزين تشارلز فريز (Charles fries) وروبرت لادو (Robert Lado) وقد شرع هذا المعهد يصدر مجلته المشهورة (تعلم اللغة ـ مجلة علم اللغة التطبيقي) Language Learning Journal of Applied Linguistics.

ثم أسست مدرسة علم اللغة التطبيقي School of applied linguistics في جامعة أدنبره ١٩٥٨م، وهي من أشهر الجامعات تخصصاً في هذا المجال.

وقد بدأ العلم الوليد ينتشر في كثير من جامعات العالم لحاجة الناس إليه، وتأسس (الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي) AILA سنة ١٩٦٤م.

Association international de linguistics appliqué وينتسب إليه أكثر من خمس وعشرين جمعية وطنية لعلم اللغة التطبيقي في أنحاء العالم، وينظم هذا الاتحاد مؤتمراً عالمياً كل ثلاث سنوات تعرض فيه ما يجد من بحوث في مجالات هذا العلم(١).

تعريف بعلم اللغة التطبيقي:

علم اللغة التطبيقي ليس تطبيقاً لعلم اللغة وليست له نظرية في ذاته، وإنما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية فهو علم يكاد ينحصر الآن في تعلم اللغة وتعليمها لأهلها ولغير الناطقين بها، ومن ثم فهو ميدان علمي تعليمي في آن واحد(٢).

فهو علم متعدد الجوانب، يستثمر نتائج علوم أخرى تتصل باللغة من جهة ما، لأنه يدرك أن تعليم اللغة يخضع لعوامل كثيرة لغوية ونفسية واجتماعية وتربوية فهو علم وسيط يمثل جسراً يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني كعلوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية، فهو النقطة التي تلتقي عندها هذه العلوم حين يكون الأمر خاصاً باللغة لذلك فإن علم اللغة التطبيقي يستند إلى قاعدة "علمية" باستناده إلى الأسس النظرية في هذه العلوم على أنه لا يوصف بأنه علمي محض، لأنه في حقيقته يهدف إلى البحث عن حل لمشكلة لغوية فهو الذي يهيمن على التخطيط وعلى اتخاذ القرارات، فمثلاً حين يقتضي الأمر اتخاذ قرار سياسي عن تعليم اللغة في بعض البلاد فلابد من الاستعانة بدراسات علم اللغة الاجتماعي عن توزيع اللغات ووظائفها في المجتمع والدور الذي تؤديه في الحياة السياسية والاقتصادية.

وفيما يتصل بالمقررات التعليمية التي لا يمكن أن توضع إلا بناءً على دراسات علمية.

---

(١) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، جامعة الملك سعود، الرياض ١٩٩٥م، ص: ٨.
(٢) المرجع السابق. ص: ١٠

وفيما يتصل بما يجري في حجرة الدراسة فهذا في الأغلب مجال علم النفس والتربية، وبما أن علم اللغة ميدان علمي واسع فإنه يتميز بعدد من الأساليب والإجراءات على ما سيتضح لاحقاً.

ويتصف هذا العلم بالمرونة وبالقدرة على التطور والتغيير بما يعين على تحسين سبل الحل.

وبهذا التعريف لا يقتصر علم اللغة التطبيقي على تعلم اللغة الأجنبية، بل يمتد إلى تعليم اللغة الأولى ومن ثم نراه ضرورياً لتعليم العربية لأبنائها ولغير الناطقين بها على السواء.

وثمة اتفاق على أن علوماً أربعة أساسية تمثل المصادر أو الروافد الأساسية لعلم اللغة التطبيقي هي[١]:

[١] علم اللغة.

[٢] علم اللغة النفسي.

[٣] علم اللغة الاجتماعي.

[٤] علم التربية.

(١) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق ص ١٢

الفصل الثانى



الفصل الثانى

مصادر علم اللغة التطبيقي

تمهيد:

لقد انتهت الحقبة التي كان يعتقد فيها أن علم اللغة النظري هو المصدر الوحيد المناسب لتعليم اللغات الأجنبية، ويكاد المتخصصون يجمعون الآن بشكل عام على أن هناك علوماً أخرى يمكنها أن تسهم في تعليم اللغات الأجنبية، وأن الاعتماد الكامل على علم اللغة وحده خطأ من حيث المبدأ، وضار من حيث الخبرة والممارسة. وقد وردت إشارات في هذا الصدد إلى علم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية. ويضيف هذا الكتاب التحليل التقابلي، وتحليل الأخطاء،بوصفها علوماً أساسية أو مصادر أساسية لعلم اللغة التطبيقي يستمد منها مادته لحل المشكلة التي يضطلع بها وهي تعليم اللغات الأجنبية(١).

أولاً: علم اللغة النظري:

علم اللغة هو العلم الذي يدرس اللغة دراسة موضوعية غرضها الكشف عن خصائصها، وعن القوانين اللغوية التي تسير عليها ظواهرها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والاشتقاقية والكشف عن العلاقات التي تربط هذه الظواهر بعضها ببعض، وتربطها بالظواهر النفسية وبالمجتمع والبيئة الجغرافية(٢).

وقد عبر اللغوي السويسري (دي سوسير)(٣)، عن هذه الدراسة الموضوعية للغة بقوله (إن علم اللغة يدرس اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها) ومعنى دراسة اللغة

---

(١) دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ١٩٩٤م، ص. ١٧-٢٤.

(٢) عبد العزيز مطر، علم اللغة وفقه اللغة، مرجع سابق، ص. ١٩.

(3)Saussure. F de Course in General Linguistics, trans. Roy Harris London duck – Worth, 1983

في ذاتها، دراستها على الصورة التي تبدو علها في الاستعمال دون تدخل من الباحث بتعديل أو استحسان أو استهجان، ومعنى دراستها من أجل ذاتها أن تدرس دراسة موضوعية.

وإذا رجعنا إلى التعريف السابق نجد أن عبارة الكشف عن القوانين تحدد لنا المنهج الذي يسلكه الباحث اللغوي الحديث وهو المنهج الاستقرائي، القائم على استقراء الظواهر وملاحظتها وتصنيفها، وفرض الفروض، وإجراء التجارب العلمية، والبرهنة على صحة الفروض، والوصول إلى القانون العلمي.

ثم حدد التعريف ظواهر اللغة التي تدرس، وعناصرها وهي الأصوات، والصرف (بنية الكلمة)، والنحو (نظام الكلمة)، ودلالة الألفاظ (المعنى)، والاشتقاق (المفردات وأصولها)، (والمعجمات).

وعلى من يدرس اللغة أو اللهجة أن يدرس هذه الجوانب ليكشف عن الخصائص الإنسانية لها، وله أن يدرس جانباً واحداً لتقدم نتائج دراسته في هذا الجانب أو العنصر كدراسة يقوم بها هو أو غيره في جانب آخر بعد ذلك. وهكذا تضم الدراسة العلوم اللغوية التالية(١):

[١] علم الأصوات اللغوية:

هو العلم الذي يدرس الصوت الإنساني من حيث أعضاء النطق به، وكيفية صدوره، ومخرجه، وصفته، وانتقاله، ومن حيث موقع الصوت في الكلمة واستقباله في أذن السامع، ومن حيث موقع الصوت في الكلمة ومجاورته لغيره، وتأثره به وتأثيره فيه.

ونتيجة للتقدم في الدارسة اللغوية والتخصص في كل منهج من مناهجها، فإن علم الأصوات قد تفرع أولاً إلى فرعين:

---

(١) عبد العزيز مطر، علم اللغة وفقه اللغة، مرجع سابق: ص: ٢٠.

{أ} علم الأصوات العام أو الفوناتيك Genral phonetics:

ويختص بموقع الصوت وتأثيره وتأثره، وإذا كان التقسيم الثنائي لعلم الأصوات اللغوية لا يزال معترفاً به في مجال الدراسات اللغوية، فإن الفرع الأول في هذا التقسيم - وهو علم الأصوات العام - قد اتسعت مناهجه وتعددت مجالاته وأصبح يتألف من ثلاثة أفرع، ثم استقل كل فرع منها بمنهج وبرز في مناهج الدراسة الصوتية العامة ثلاثة علوم منبثقة من علم الأصوات العام هي[1]:

[١] علم الأصوات الفسيولوجي Physiological phonetics:

ويبحث في جانب إصدار الصوت أي يبحث في:

{أ} أعضاء النطق وتحديد وظائفها ودور كل منها في النطق.

{ب} مخارج الأصوات أي المواضع التي تصدر عنها نتيجة التقاء عضوين من أعضاء النطق، فأقصى الحلق مخرج، وأوسطه مخرج، وأدناه إلى الحنك مخرج، وأقصى الحنك مخرج، ووسطه مخرج، والشفتان مخرج .... الخ.

{ج} أنواع الأصوات من صوامت وصوائت.

{د} صفات الأصوات كأن يقال هذا الصوت مجهور أو مهموس، شديد أو رخو، متوسط أو مطبق أو منفتح، وهناك صفات أخرى.

{هـ} مجرى الهواء مع الصوت هل هو من الأنف كما يحدث مع م/ن، أو الفم كما يحدث مع بقية الأصوات.

والفرع الثاني من فروع علم الأصوات العام هو:

[٢] علم الأصوات الفيزيائي Physical phonetics

وهو خاص بجانب انتقال الصوت، فهو يدرس التركيب الطبقي للأصوات عن طريق تحليل الذبذبات والموجات الصوتية المنتشرة في الهواء، وفي بيان أهمية هذا

---

(١) المرجع السابق: ص: ٣١.

العلم يقول كمال بشر: وقد أحدث علم الأصوات الفيزيائي ثورة هائلة في الدرس الصوتي وذلك بتقديمه وسائل جديدة لدراسة الأصوات ووصفها في ثلاث صور[1]:

[١] الكشف عن حقائق صوتية لم تكن معروفة.

[٢] تعديل مناهج الدرس وطرقه.

[٣] تأييد بعض الحقائق التي تم التوصل إليها بالطرق التقليدية وتأكيد سلامة الآراء المتعلقة بهذه الحقائق.

[٣] علم الأصوات السمعي Auditiory phonetics

وهو أحدث فروع علم الأصوات، ويركز اهتمامه على الجانب الخاص باستقبال الصوت في الأذن، ويتناوله من ناحيتين ناحية فسيولوجية حيث يبحث في الذبذبات الصوتية التي تستقبلها أذن السامع، وفي وظائف الجهاز السمعي عند استقبال هذه الذبذبات. وناحية نفسية حيث يبحث في تأثير الذبذبات على أعضاء السمع الداخلية، وفي عملية إدراك السامع للأصوات وكيفية هذا الإدراك.

{ب} علم الأصوات الخاص أو الفونولوجيا Phonology

ومن مجالاته تصنيف أصوات اللغة أو اللهجة إلى وحدات صوتية متميزة كأن يقول إن الوحدات الصوتية في اللغة العربية هي: /ء/ب/ت/ (Phoneme) فونيم والحد الفاصل بين كل وحدة وأخرى هو دور الصوت في اختلاف المعنى فـ/ل/ في اللغة العربية وحدة صوتية متميزة مهما اختلفت صورتها من تفخيم في مثل "والله" أو ترقيق في مثل "بالله". وذلك لأن المعنى لا يختلف في حالة التفخيم عنه في حالة الترقيق. و /ن/ وحدة صوتية متميزة مهما اختلفت صورتها بأن كانت متحركة في مثل نطق، أو ساكنة خفيفة في مثل ينطق، أو مدغمة مع الغنة في مثل من يفعل. وذلك لأن المعنى لا يختلف.

(١) كمال بشر، علم اللغة العام (الأصوات) دار المعارف، القاهرة ١٩٨٠م، ص: ١٨ .

ولكن /س/ إذا فخمت فأصبحت /ص/ فإنها تنتقل من وحدة /س/ إلى وحدة /ص/ لأن المعنى يختلف في هذه الحالة، ف /س/ في "سار" غير /ص/ في "صار" لأن المعنى يختلف "سار = مشى"، و "صار = تحول" وهكذا كل صوتين متقابلين من ناحية التفخيم والترقيق، فإن كل واحد منهما يعتبر وحدة صوتية مستقلة إذا ما اختلف المعنى نتيجة لاختلاف الصوتين، فالـ /ت/ و /ط/ كل منهما يعد وحدة مستقلة، لأن /ت/ في "تابع" غير الـ /ط/ في "طابع" فالأول اسم فاعل من "تبع" والثاني اسم فاعل من "طبع" والمعنيان مختلفان فالحد الفاصل بين الوحدتين الصوتيتين أو الفونمين هو اختلاف المعنى في الكلمتين مع اختلاف الصوتين.

ومن مجالاته دراسة المقطع الصوتي وهو وحدة صوتية أكبر من الصوت الواحد حيث يتكون من وحدات صوتية أقلها صوت ساكن (= حرف) + حركة، مثل: ف + ‐ (= فَ) ولكل لغة نظامها المقطعي الذي يميز أصواتها وعلى دارس اللغة أن يحدد هذه المقاطع.

كما يدرس علم الأصوات الخاص ما يسمى بموسيقى الكلام أو التنغيم ووظيفة هذا التنغيم في الكلام، التعبير عن التعجب، أو الاستنكار، أو النفي أو الإثبات أو الاستفهام ويظهر ذلك في المواقف التمثيلية أو الإذاعية أو المواقف الخطابية، كما يظهر في الكلام العادي للتعبير عن انفعالات معينة[1].

[٢] علم الصرف أو علم البنية Morphology:

هو من مناهج علم اللغة الحديث، يتناول الناحية الشكلية للصيغ وعلاقتها التصريفية والاشتقاقية، وما يتصل بالصيغ من ملحقات في أولها وتسمى صدوراً، وفي أثنائها وتسمى أحشاء أو أثناء، وفي آخرها وتسمى أعجازاً، وهذا العلم يسمى لدى الغربيين Morphology أي العلم المختص ببنية الكلمة، ويسمى لدى العرب

(١) عبد العزيز مطر، علم اللغة وفقه اللغة، مرجع سابق، ص: ٤٣.

علم الصرف أو التصريف، ويعرفونه بأنه (علم تعرف به أبنية الكلام واشتقاقاته)[١].

ولكن العلم الذي يمثل منهجاً من مناهج دراسة اللغة ليس هو الصرف التعليمي الذي يتناول الأبنية والمشتقات لمجرد جمعها وترتيبها حتى يسهل تعلمها وتعليمها ومراعاتها في الحديث والكتابة إنما هو علم الصرف الذي يصف النواحي السابقة باعتبارها عناصر في لغة أو لهجة يراد وضع قواعد لها، أو إعادة درس قواعدها القديمة أو مقارنتها بغيرها، أو دراسة تطور صيغها ومشتقاتها.

[٣] علم النحو أو علم النظم Syntax:

وهو العلم الذي يبحث في الجملة وأجزائها وأنواعها، ونظام ترتيبها، وأثر كل جزء منها في الآخر وعلاقته به، وأدوات الربط بينها. والذي يدخل في نطاق علم اللغة هو النحو الوصفي والتاريخي والمقارن أما النحو التعليمي الذي يتناول القواعد في لغة ما لمجرد جمعها وترتيبها حتى يسهل تعلمها وتعليمها واحتذاؤها في الحديث والكتابة، فليس داخلاً في نطاق علم اللغة بالمعنى الذي حددناه[٢].

ملحوظة:

وفي الواقع أن معظم فروع علم اللغة يمكن تناولها من عدة منظورات:

{أ} منظور وصفي، يصف اللغة كما هي فيصف أصواتها ونحوها وصرفها أو مفرداتها أو دلالتها أو أي جانب منها، ولذلك يمكن أن يكون لدينا علم النحو الوصفي، علم الصرف الوصفي، علم الأصوات الوصفي، علم الدلالة الوصفي.

{ب} منظور تاريخي، يتتبع الباحث فيه جانباً لغوياً معيناً عبر السنين والقرون وكيف تطورت لهجة ما أو الأصوات أو القواعد أو المعاني أو الدلالات للغة ما؟ ولذلك يمكن أن يكون لدينا علم الأصوات التاريخي.

(١) المرجع السابق، ص: ٦٣، نقلاً عن المعجم الوسيط ج١، ص: ٥١٦.
(٢) المرجع السابق، ص: ٦٣.

{ج} منظور مقارن: هنا يقارن الباحث لغة ما بلغة أو لغات أخرى من ناحية صوتية أو صرفية أو دلالية أو نحوية وبذلك يكون لدينا علم الأصوات المقارن وعلم الصرف المقارن... الخ.

[٤] علم المعجميات Lexicology:

ويقوم على جمع مفردات اللغة وتصنيفها من حيث دلالتها وبنيتها وأصولها وترتيبها وفق نظام معين، ولابد من تحقيق ما يلي بالنسبة لكل جملة[١]:

{أ} الهجاء أي طريقة رسم حروف الكلمة.

{ب} طريقة نطق الكلمة بتحديد ضبطها أو رسمها بطريقة صوتية مصطلح عليها مثل المعجم الناطق للغوي الإنجليزية "دانيال" (ومعجم أكسفورد).

{ج} التحديد النحوي والصرفي ببيان الصيغة والوظيفة كأن يبين نوع الكلمة اسماً كان أو فعلاً أو حرفاً، مفرداً أو جمعاً مشتقاً أو جامداً متعدياً أو لازماً.

{د} الشرح ويشمل الاستعمالات المختلفة للكلمة وتقسيم المادة بحسب تعدد استعمالاتها والاستشهاد على كل منها.

{هـ} التحديد التاريخي لاستعمال الكلمة وتطور معانيها.

{و} بيان أصول المفردات إذا كانت مستعارة من لغات أخرى.

[٥] علم أصول المفردات أو علم الاشتقاق Etymology:

ويتناول الكتاب الأصول التي جاءت منها الكلمات في لغة ما كأن نبحث عن الأصل الاشتقاقي لكلمات اللغة العربية والأصل الذي انحدرت منه الكلمات الدخيلة والمعربة، وكالبحث في الأصول الإغريقية واللاتينية التي انحدرت منها كلمات اللغة الفرنسية، وليس هذا العلم كالعلوم السابقة من حيث تناولها قضايا ومسائل كلية واتجاهها إلى الكشف عن القوانين العامة التي تخضع لها اللغة بظواهرها المختلفة

---

(١) عبد العزيز مطر، علم اللغة وفقه اللغة، مرجع سابق، ص: ٧٧.

بل يتناول هذا العلم أموراً جزئية هي أصول المفردات كل على حدة، ولكن هناك صلة وثيقة بين هذا الفرع وفروع علم اللغة الأخرى، فهو يفيدها كثيراً ويساعد على الوقوف على تطور الأصوات والدلالات[1].

[٦] علم اللغة الجغرافي Linguistic Geography:

وهو علم يتناول التوزيع الجغرافي في اللغات واللهجات، وحدود الظواهر اللغوية الصوتية أو النحوية أو الدلالية، ويهتم بوضع أطلس لغوي يبين المناطق اللغوية والجزر اللغوية والاتجاه إلى الاستعانة بمناهج علم الجغرافيا في دراسة اللغة اتجاه حديث، ومن أهم مجالات الجغرافيا اللغوية[2]:

{أ} بيان التوزيع الجغرافي للغات في العالم وتعيين الحدود المختلفة للغات واللهجات.

{ب} عمل خرائط وأطالس لغوية حيث يسجل الواقع اللغوي كما يصفه الدارسون على خرائط يجمعها أطلس واحد.

{ج} دراسة الصلة بين البيئة الجغرافية واللغة من ناحية الأصوات والمفردات وذلك كدراسة تأثير الطبقة الجبلية أو الصحراوية في اللغة أو اللهجة ومن ذلك ميل أصوات اللهجات البدوية إلى الجهر والارتفاع مثلاً.

[٧] علم اللهجات Dialectology:

تطلق اللهجة (Dialect) في الاصطلاح العلمي على مجموعة من الصفات اللغوية التي تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك فيها أفراد البيئة، وبيئة اللهجة جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات لكل منها خصائصها، ولكنها تشترك جميعاً

---

(١) نفس المرجع، ص: ٨١.
(٢) نفس المرجع، ص: ١٢٥.

في مجموعة الظواهر اللغوية وتلك البيئة الشاملة التي تتألف من عدة لهجات هي بيئة اللغة[١].

ويطلق على العلم الذي يدرس اللهجات ويحدد مناهج دراستها اسم (ديالكتولوجيا) أو علم اللهجات. وتدرس اللهجة على المنهج الذي تدرس به أية لغة، فتعين خصائصها الصوتية والصرفية، والنحوية، والدلالية وبوضع معجمها وتبين حدودها في أطالس لغوية. تدرس الصلة بين اللهجة والمجتمع وبينها وبين البيئة الطبيعية، كما توجد فروق بين اللغة واللهجة، حيث أن الأولى أعم وتشمل عدة لهجات، توجد فروق بين اللهجة التي يتكلم بها سكان المنطقة جميعاً وبين ما يسمى (اللغات أو اللهجات الخاصة) وهي كما حددها فندريس[٢]: (اللغة لا يستعملها إلا جماعات من الأفراد وجدوا في ظروف خاصة) مثل:

[١] لغة المشتغلين بالقانون أو الهندسة أو الطب.

[٢] لغة الطقوس والشعائر الدينية.

[٣] اللغة العامية الخاصة المسماة (Argot) كاللهجات والرموز والكنايات التي يستعملها الشباب والطلاب والعمال فيما بينهم واللغات السرية التي يستعملها اللصوص والمجرمون ولذلك على اللغوي بيان هذه الفروق ودراسة لهجة كل طائفة لبيان خصائصها والصلة بينها وبين اللغة المشتركة.

ومن المعرف أن التطور في علم اللغة قد أفضى به إلى أن يتفرع إلى منهجين متمايزين.

---

(١) إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٧٣، ص: ١٣.
(٢) فندريس اللغة، ترجمة عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٠م، ص: ٣١٤.

علم اللغة البنائي Structural Linguistics وعلم اللغة التحويلي التوليدي Transformational generative linguistics

ولكنهما ظلا في قلب المنهج العلمي ولامراء في أن علم اللغة قد فتح آفاقاً جديدة للبحث لم تكن معروفة من قبل.

النظرية البنائية:

وهي التي بدأت عند دي سوسير وازدهرت عند بلومفليد Bloomfield وهي ترى دراسة المادة اللغوية التي أمامنا باعتبارها الشيء الحقيقي (الملموس) ثم ترى دراستها في إطار سلوكي يؤكد أن أي فعل لا يفهم إلا في ضوء (المثير) Stimulus والاستجابة Response وقد أفضى بطبيعة الحال إلى أن يكون المنهج البنائي منهجاً استقرائياً Inductive يبدأ أولاً بجمع المادة ويصل بعد ذلك إلى القاعدة أو النظرية وفيما يلي:

أهم القضايا التي حددها دي سوسير والتي عرفت بها المدرسة الوصفية البنيوية:

[١] فرق دي سوسير في حديثه عن موضوع هذا العلم، وهو اللغة وما يرتبط بها من الكلام الإنساني، بين مصطلحات ثلاثة هي: الكلام الفردي La parole الذي يصدر عن شخص معين، واللغة بمعناها العام Le langage، التي هي مجموع الكلام الفردي والقواعد العامة للغة الإنسانية، واللغة المعنية La langue وقد اهتم دي سوسير بالمصطلح الثالث فقط، وهو اللغة المعنية، لأنها تمثل في نظره اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية عامة، تكون نظاماً من القيم يمكن ملاحظته وتجربيه وتجريده، ورصد القوانين التي تحتويه.

[٢] إن اللغة نظام يتألف من مجموعة من العلامات اللغوية، وهي عبارة عن صورة صوتية تسمى الدال تتحد مع تصور ذهني يسمى المدلول، والعلاقة بين

الدال والمدلول علاقة رمزية تواضعية اعتباطية. وهذه العلاقة في نظر دي سوسير تشمل كل ما يمكن تمييزه كالأصوات، والكلمات، والعبارات، والجمل.

[٣] إن النظام اللغوي يتألف من عناصر داخلية، تتمثل في النظـام الـداخلي للغة، وعلاقات خارجية تتمثل في دراسة العلاقات القائمة بين اللغة وما يؤثر فيهـا من عوامل خارجية مثل: علم النفس، وعلم الحضارة، وعلـم الاجتمـاع، وعلـم التاريخ.

[٤] إن اللغة ينبغي أن تدرس في مرحلة خاصة، في بيئة زمانيـة ومكانيـة محددة، وهذا هو المنهج الوصفي الذي عبر عنه بمصطلح Synchronic والمنهج التاريخي المقارن المعروف بـ Diachronic الذي نادى دي سوسـير بالابتعـاد عنه، ما لم يبن على أساس من الدراسة الوصفية، والتي بدأ بها علم اللغة البنيـوي وعرفت بمدرسة جنيف وقد نهج نهج هذه المدرسة كثيـر مـن اللغـويين أمثـال تروبتسكوي Trupetzkoy وياكيسون Jakobson، وكونوا مدرسة براغ ومدرسة كوبنهاجن التي أسسها لويس هلمسلين وقد تبلورت البنيوية في أمريكا وكانت البداية الحقيقة على يد عالم الانثروبولوجيا (علم دراسة الإنسان وثقافته وعادتـه) فرانـز بواز وبعده سابير Edward sapir (١٨٨٤م – ١٩٣٣م) أما البنيـوي الأمريكـي صاحب المنهج المميز الذي ظهر أثره واضحاً في توجيه الدراسات اللغوية الحديثة في الجامعات ومراكز البحوث في أمريكا وأوربا وجهات أخرى من العالم – فهـو ليونارد بلو مفيلد Leonard Bloom Field (١٨٨٧ – ١٩٤٩م) والذي يعتبـره الكثيرون أبا البنيوية الحديثة(١).

(١) حلمي حليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، دراسة الفكر اللغوي العربي الحديث، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ١٩٨٨م، ص: ١٠١-١١١.

اعتنق بلو مفيلد المذهب السلوكي في علم النفس وكون مدرسة لغوية نفسية مستقلة عرفت بمدرسة بلومفيلد[1] Bloomfieldian School انطلاقاً من مبادئ هذه المدرسة التي تهتم بالسلوك الظاهري فقط فإن اللغة عند بلو مفليد وأتباعه من السلوكيين – ما هي إلا مظهر من مظاهر السلوك الإنساني الآلي – الخاضع لقانون المثير والاستجابة دون ارتباط بالتفكير العقلي.

نتيجة لنبذ بلو مفيلد العقلانية في علم اللغة، وإحلاله المذهب الشكلي محلها اهتم في كتابه اللغة Language بالفونيم وأنماطه والتركيب الصوتي، والأشكال النحوية، وأنواع التغيير اللغوي، وركز في التحليل اللغوي على دراسة سلوك العناصر داخل البنية اللغوية من خلال المواقع التي تحتلها في الكلام وهذا ما عرف بالتوزيعية Distributionalism، وهي منهج في التحليل اللغوي يهتم أصحابه بدراسة الشكل الظاهري للعناصر اللغوية كالفونيمات والمورفيمات والمقاطع والكلمات ورصد العناصر الصغيرة في العناصر الأكبر منها، كرصد الفونيمات في المقاطع ورصد المقاطع في الكلمات، ورصد الكلمات في الجمل[2].

بناءً على هذا المنهج التوزيعي قامت فكرة المورفيم، الذي يمكن تعريفه بأنه: أصغر وحدة لغوية تحمل معنى أو وظيفة نحوية.

وبناءً على طبيعة المورفيم القائم على مفهوم التوزيع وما تبع ذلك من مفهوم لتقسيم الكلام الذي يختلف من المفهوم التقليدي – ظهر منهج التحليل إلى المكونات المباشرة Immediate Constituent Analysis ومنهج التحليل إلى المكونات المباشرة يختلف قليلاً عن المنهج التوزيعي، من حيث اعتماد الأول على المعنى، وبخاصة عند تحديد الأسماء والأفعال والحروف، لكنه يتكامل معه في نهاية الأمر.

---

(١)Bloomfield, L. Outline Guide for practical study of foreign language. Baltimore: Society of America, 1942..

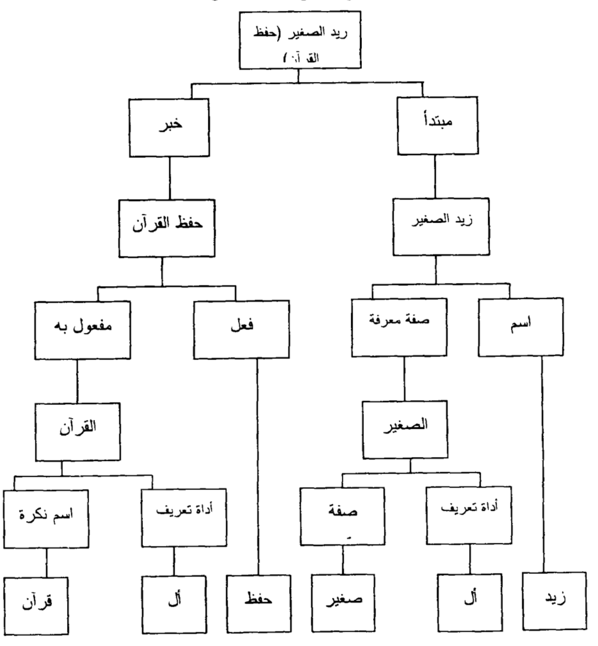
(٢) محمد الحناش، البنيوية في اللسانيات، الدار البيضاء، دار الرشاد الحديثة ١٤٠١هـ ص: ٣٠١-٣٠٨.

يقوم هذا المنهج على أساس أن الجملة ليست خطاً أفقياً مكونة من كلمات متتابعة، وإنما هي نسق منظوم على نحو مخصوص، ويقوم فهمنا للتراكيب – في الغالب – على هذا النسق المنظوم[1].

وتتم عملية التحليل في هذا المنهج على أساس من تقسيم الجملة إلى أقسام رئيسة، عادة إلى قسمين كبيرين، ثم تقسيم كل قسم إلى أقسام، وهكذا ... حتى نهاية التراكيب[2]. ويمكن التمثيل لذلك في الجملة (زيد الصغير حفظ القرآن) والتي يمكن أن تحلل شجرياً على النحو التالي:

(١) العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة، مطابع تقنية للأوفستا، الرياض ١٩٩٩م، ص: ٨.
(٢) نهاد الموسي، نظرية النحو العربي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ١٤٠٠هـ ص: ٢٥.

شكل رقم (١) يوضح منهج التحليل إلى المكونات المباشرة:



باختصار يمكن القول: إن البنيوية قامت، منذ مؤسسها الأول دي سوسير على أساس أن اللغة عبارة عن نظام من العلاقات ترتبط فيما بينها بعلامات عضوية من التوافق أو الاختلاف، تبدأ من الكلام إلى الجملة، إلى الكلمة، وحتى تنتهي إلى السمة المميزة لأصغر وحدة صوتية في اللغة أي أن البنيوية ركزت على الشكل الظاهر للغة، وعلى الجانب الشفهي منها بوجه خاص، على اعتبار أنه الأصل في اللغة.

ونتيجة لذلك تبلور في الخمسينيات الميلادية من القرن العشرين اتجاه بنيوي سلوكي، في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، بالمذهب أو المدخل السمعي الشفوي Auar-Oral Approach[(١)].

ولأن اللغويين البنيويين، أمثال تشارلز فريز وروبرت لادو كانوا القائمين على برامج تعليم اللغات آنذاك فقد سيطرت البنيوية والسلوكية الحية على ميدان تعليم اللغات، سواء في طرائق التدريس، أو تدريب المعلمين، أو في وضع الخطط والمناهج وتأليف الكتب المدرسية واختيار موادها وتنظيمها كما ستوضح الباحثة ذلك لاحقاً.

ظل المنهج البنيوي الوصفي مسيطراً على البحث اللغوي في الغرب حتى أواخر الخمسينيات الميلادية من القرن العشرين، كما ظل المنهج السلوكي هو المهيمن على الدراسات المرتبطة باكتساب اللغة وتعلمها وتعليمها، سواء أكانت لغة أمّاً، أم كانت لغة ثانية، وكان ينظر إلى هذين المنهجين، البنيوي، والسلوكي على أنهما منهجان متكاملان من حيث النظرة إلى طبيعة اللغة واكتسابها وتعلمها وتعليمها.

---

(١) جاك ريتشاردز وثيودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة محمود إسماعيل وعمر الصديق عبد الله وعبد الرحمن عبد العزيز، الرياض دار عالم الكتب ١٤١٠هـ ص: ٩٠

لكن هذه الحقبة انتهت على يد واحد من أبناء البنيوية أعلن الثـورة عليهـا وعلى البنيويين، كما هاجم السلوكية والسلوكيين ذلك هو اللغوي الامريكـي نعـوم تشومسكي والذي ستتناوله الباحثة بشيء من التفصيل فيما يلي:

النظريـة التوليديـة التحويليـة Transformational – Generative Theory

أعلن تشومسكي عن آرائه في كتاب أصدره عام ١٩٥٧م بعنوان: البنى التركيبية Syntactic Structures الذي انتقد فيه المناهج اللغوية المعاصرة ووصفها بأنها مناهج قاصرة، بسبب نظرتها إلى اللغة على أنها تراكيب سطحية، وأشكال مجردة من المعنى والعقل والتفكير، ودعا في مقابل ذلك إلى البحث في التفسير والمعنى، لأن اللغة عمل عقلي يتميز به الإنسان عن الحيوان، ومن ثم فإن الهدف الأساسي للنظرية اللغوية – في نظره – هو دراسة هذا الجانب العقلي من الإنسان والكشف عن قدراته العقلية(١).

إن أبرز الملامح التي تميز منهج تشومسكي عن غيره من المناهج هو اهتمامه بالعقل، وبتناوله القضايا اللغوية والنفسية، ووصفها في إطار واحد بشكل لغوي معرفي عقلاني، يصعب على الباحث فيه التفريق بين ما هو لغوي ونفسي أو فلسفي حيث حاول إثبات أن علم اللغة جزء من علم النفس المعرفي وركز على هذا في كثير من كتاباته وبخاصة في كتابه اللغة والعقل ١٩٦٨م(٢).

وتعتبر النظرية التوليدية التحويلية التي وضع أساسها نعوم تشومسكي، واقترنت باسمه أبرز نظرية لغوية معاصرة تمثل النمط العقلاني المعرفي، وتعالج قضايا اللغة واكتسابها وعلاقتها بالعقل والمعرفة الإنسانية، ولقد تناول تشومسكي

(١)Chomskyn syntax stryctures the hague mouton 1957

(٢) عبد العزيز العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية، مرجع سابق، ص: ٩٩.

في نظريته هذه عدداً من القضايا اللغوية النفسية التي اعتبرها ضرورية وأساسية لفهم طبيعة اللغة وأساليب تحليلها وعملية اكتسابها ومظاهر أدائها وهي:

[١] الكفاية اللغوية والأداء اللغوي:

ترتبط بقضية الإبداعية في اللغة قضية أخرى وهي التفريق بين الكفاية اللغوية Competence والأداء الكلامي Performance، والكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، التي هي قائمة في ذهن الناطق باللغة، أما الأداء الكلامي فهو الاستعمال الفعلي لهذه المعرفة في الفهم والكلام والكتابة، أي أن الكفاية اللغوية حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء الكلامي الذي يجب أن يكون انعكاساً لها، لكنه قد ينحرف عن هذه المعرفة لأسباب عارضة، كالتعب، والمرض، وزلة اللسان أو الألم.

[٢] الإبداعية في اللغة:

والمقصود بالإبداعية هنا: قدرة الإنسان الناطق بلغة معينة على فهم عدد غير محدد من العناصر اللغوية في لغته وإنتاجها والحكم عليها من حيث الصحة والخطأ حتى لو لم يسمعها أو يتدرب على استعمالها من قبل، هذه القدرة تتكون لدى الإنسان من خلال معرفته الفطرية بقواعد محدودة في لغته. ومن هنا جاءت تسمية هذه النظرية بالتوليدية.

[٣] البني العميقة والبني السطحية:

من أهم القضايا التي أخذها تشومسكي على البنيويين في التحليل اللغوي اهتمامهم بسطح اللغة دون عمقها ذلك أن التعامل مع البنية السطحية للغة Surface Structure. في نظره لا يقدم شيئاً لأنه لا يفسر شيئاً ولكن الأهم هو الوصول إلى البنية التحتية أو العميقة للغة Deep Structure، والبنية العميقة أو البنية الباطنية للجملة: مفهوم تجريدي معنوي للتمثيل النحوي للجملة أو: هي المستوى الضمني

التحتي للتنظيم البنائي، الذي يحدد جميع العوامل التي تتحكم في ترجمة الجملة وفهم معناها، لأن العلاقات المعنوية بين أركان الجملة في هذا المستوى واضحة ومفهومه[١]:

أما البنية السطحية فهي المرحلة الأخيرة في التشكيل النحوي لبناء الجملة، بعد تطبيق قوانين تحويلية معينة على بنيتها الباطنة وهي الشكل الظاهر الصوتي الذي ننطقه ونسمعه أو نقرأه فالبنية العميقة هي البنية التي استقت منها الجملة أساساً أما البنية السطحية فهي تلك البنية التي تبدو فيها الجملة بصورتها الحالية[٢].

والعلاقة بين البنية العميقة والسطحية هي التي تحدد معنى الجملة ويطلق على هذه العلاقة التحويل Transformation لهذا سمي النحو في ضوء هذه النظرية بالنحو التحويلي Transformational Grammar أو النحو التوليدي التحويلي Transformational Generative Grammar ويقصد به عملية إنتاج الجمل بواسطة سلسلة من القواعد التحويلية Transformational Rules أي تحويل البنى العميقة إلى بني سطحية ثم تحليل البنى السطحية[٣].

[٤] الفرضية الفطرية Notarization Theory:

ويرى أن اللغة فطرة لدى الإنسان خاصة به دون سائر المخلوقات وأن اكتسابها قدرة مغروسة فيه منذ الولادة وأن أي طفل يولد في بيئة بشرية معينة سوف يكتسب لغة هذه البيئة بغض النظر عن مستواه التعليمي والاجتماعي، ما لم يكن مصاباً بإعاقة اللغة أو فهمها أو استعمالها، وهذا يعني أن اللغة في ضوء هذا

(١) الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، بيروت ١٩٧٩م، ص: ٣.
(٢) العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم العربية، مرجع سابق، ص: ٧٦.
(٣) نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، ط٢، الكويت ١٩٧٨م، ص: ٢٩٨.

الاتجاه ليست سلوكاً يكتسب بالتعليم والمران والممارسة فحسب كما يعتقد السلوكيون وإنما هي فطرة عقلية(١).

[٥] أداة اكتساب اللغة:

أداة اكتساب اللغة هو جهاز يتصور وجوده في الدماغ البشري في صورة صندوق أسود أطلق عليه تشومسكي أداة اكتساب اللغة Language Acquisition Device (LAD).

وهذه الأداة لها سمات كثيرة منها(٢):

{أ} أنها خاصة بالبشر بغض النظر عن تفاوت مستوياتهم في الذكاء والثقافة والتعليم.

{ب} أنها تبدأ في مرحلة مبكرة جداً منذ الطفولة حتى السنة الحادية عشرة تقريباً.

{ج} أنها تساعد الطفل على معالجة الدخل اللغوي الذي يتلقاه من البيئة وفهم نظامه لاستخلاص قواعد اللغة منه.

{د} القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى في البيئة.

{هـ} القدرة على تصنيف الأصوات والأنواع التي يجري تهذيبها فيما بعد.

{و} معرفة أن أنواعاً من النظام اللغوي هي الممكنة وأن أخرى غير ممكنة.

{ز} القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسط مما يتوافر أمامه من مواد.

[٦] القواعد الكلية Universal Grammar:

يمكن تعريف القواعد الكلية أو العامة بأنها: مجموعة من القواعد والمبادئ والقوانين العامة التي تشترك فيها معظم لغات العالم ولا تختص بها لغة معينة، وهذه القواعد تحتوي على المبادئ والقوانين الثابتة القائمة في العقل الإنساني والتي

(١) ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٩٢م، ص: ٦١.
(٢) دحلامر بروان، أسس تعليم اللغة وتعلمها، مرجع سابق، ص: ٣٩.

لا تتغير بتغير الحس البشري أو لغته أو ثقافته لهذا فإن اكتساب هذه القواعد قدرة فطريه لدى كل شخص سوي مهما كانت لغته الأم أو ثقافته أو مستواه التعليمي(١).

فعلى الرغم من حديث تشومسكي حول قضايا معينة كالمعنى والبنى العميقة والسطحية والكفاية والأداء والإبداعية في اللغة والفطرة و الكليات وغيرها من المصطلحات فإنه غالباً ما يحرك أتباعه، ويشد الأنظار إليه في نهاية كل عقد من الزمان بكتاب يحمل نظرية تبدو جديدة، وخير شاهد على ذلك كتبه: التراكيب النحوية، وأوجه النظريات النحوية حيث أصدرهما في الخمسينيات بالإضافة إلى كتب أخرى مثل كتاب: النظرية المعيارية الموسعة الذي أصدره في السبعينيات ثم كتابه: نظرية التحكم والربط النحوي، الذي أصدره في الثمانينيات من القرن العشرين.

ولقد أثرت هذه النظرية تأثيراً قوياً في طرائق تدريس اللغات لكن هذا التأثير لم يكن مباشراً بل ظهر في شكل أساسيات ومبادئ لغوية نفسية خالفت أساسيات النظرية السلوكية ومبادئها.

ولعل السبب أن المعرفيين بوجه عام والتوليديين التحويليين بوجه خاص لم يكونوا متحمسين لتطبيق نظرياتهم ونتائج دراستهم على اكتساب اللغات الأجنبية وتعلمها. وكان تشومسكي أول المترددين في ذلك لتشككه في إمكانية استخدام القواعد التي توصل إليها كالقواعد التوليدية التحويلية والقواعد الكلية والكفاية والأداء والاستعداد الفطري وغيرها في مجال تعليم اللغات الأجنبية.

ويبرر تشومسكي موقفه هذا بأن النظريات اللغوية والنفسية المعاصرة لم تصل إلى مستوى فهم طبيعة اكتساب اللغة الثانية وتعلمها لأن ذلك في نظره أمر

(1) Ellis, R understanding second language acquisition oxford university Press, 1986, pp 190-193

بالغ التعقيد تتداخل فيه القضايا اللغوية النفسية مع القضايا التعليمية بحيث يصعب على اللغوي دراسة الظاهرة دراسة لغوية في وضعها الطبيعي.

كانت تلك الآراء والنظريات بداية عصر جديد وانطلاقة لطرائق تدريس اللغات فقد أثرت آراء تشومسكي في الساحة اللغوية تأثيراً قوياً وتحولت إلى موضوعات وقضايا ساخنة تناولها الباحثون بالنقد والتحليل، وحاولوا تطبيقها في ميدان تعليم اللغات كما سيتضح لاحقا.

إلا أنه بعد سنوات قلائل من ظهور نظرية تشومسكي تصدى لها واحد من العلماء الأمريكيين هو ديل هايمز وبين بكل جلاء أنها نظرية قاصرة لأنها تقتصر على ظاهر اللغة رغم محاولتها التعامل مع المعاني، ولأنها تعزل اللغة عن مجتمعها ومحيط استخدامها وبذلك تصبح محدودة غير شاملة الفعل في المجتمع وهذا يقودنا إلى الاتجاه الثالث في الدراسات اللغوية وهو الاهتمام بدراسة اللغة في محيطها الاجتماعي.

مدرسة علم اللغة الاجتماعي The Social Linguistic School:

الاهتمام بدراسة اللغة في محيطها الاجتماعي كان سمة مميزة من سمات المدارس اللغوية في أوربا حيث كان فيرث (Firth) في المملكة المتحدة يركز عليها في جميع أبحاثه ودراساته كما كان لغيره من أمثال مالنوفسكي (Malinowski) باع طويل في هذا المجال وحتى في الولايات المتحدة كان هناك بعض الرواد أمثال بواس (Boas) وسابير (Sapir) وغيرهما ممن ساهموا في هذا المجال[1].

ولكن المدارس اللغوية الحديثة كمدرسة بلومفيلد البنيوية ومدرسة تشومسكي التوليدية التحويلية طغت على هذا الاتجاه طغياناً كبيراً بحيث توجهت جميع الجهود

(١) نايف خرما، وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت ط١، ١٩٨٨م، ص: ٤١.

تقريباً إلى تلك الدراسات فترة طويلة من الزمن إلى أن تصدى لها ديل هايمز(١). وفيما كان تشومسكي يبحث عما يكوّن القدرة أو الملكة اللغوية (Linguistics Competence) دعا ديل هايمز زملاءه من اللغويين وعلماء الاجتماع والأنثروبلوجيا إلى البحث عن قواعد القدرة على التواصل أو ملكة التواصل (Communicative Competence) التي تشمل القدرة اللغوية، ولكنها تتعداها باستخدام اللغة في المجتمع وعن القواعد الاجتماعية التي تحكم ذلك الاستخدام. وعلى الرغم من أن هايمز وزملاءه لم يتوقفوا عن أبحاثهم في هذا المجال إلا أن الاهتمام الفعلي واسع النطاق بالموضوع لم يظهر إلا في السنوات القليلة الماضية بعد أن اتضح أن نظرية تشومسكي قد وصلت إلى درجة من التجريد بحيث لم يفهمها إلا المختصون بها، وبعد أن اتضح عمق المحاولة للاستفادة من القواعد التي توصل إليها علماء هذه المدرسة في تعليم اللغات نظراً إلى أن تلك القواعد قد اقتصرت على دراسة ما يمكن قوله باللغة، ولم تشمل ما يمكن قوله في زمان معين، ومكان معين، وعلى لسان متكلم معين يخاطب مستمعاً معيناً، بطريقة معينة، وفي ظروف اجتماعية معينة، لتحقيق غرض معين، أي أنها اقتصرت على اللغة نفسها معزولة عن أي محيط تستخدم فيه.

هذا وقد اهتمت مجموعات مختلفة من هؤلاء العلماء بجوانب مختلفة من الموضوع، إلا أنهم جميعاً متفقون على أن الجملة ليست الوحدة اللغوية التي يجب أن يتركز عليها البحث، كما كان الحال في الماضي بالنسبة لجميع المدارس اللغوية السابقة، بل اتخذ هؤلاء من الكلام المتصل (Discourse) سواء أكان شفوياً أم نصاً كتابياً (Text) وحدة لدراستهم، كما اهتم البعض بدراسة وتصنيف الأغراض أو الوظائف التي تستخدم اللغة من أجلها في رزم متشابهة نظراً للاعداد الكبيرة جداً

(1) Hymes, D, "on communicative competence" in pride and holes "Edw" Sociolinguistics 1972· p269-293.

من الأغراض، ربما كان أفضل محاولات التصنيف هذه ما قام به عالم اللغة البريطاني هلادي[1].

وصنف آخرون الكلام على أساس الأساليب اللغوية المختلفة التي يستخدمها الفرد في المواقف المختلفة، وبينوا أنها تتوقف على عدة عوامل أهمها: موضوع الكلام، ثم المستمع أو المستمعون، ثم نوع الكلام هل هو شفهي أم مكتوب، ثم نوع الموقف ومدى كونه موقفاً رسمياً أو خلاف ذلك. ومن أوائل من قام بهذه الدراسة العالم مارتن جوس، الذي استخدم معيار الرسمية (Formality) في القيام بتقسيم الكلام إلى مستوياته الرسمية المختلفة، وقد قسم الكلام سواء أكان شفهياً أم كتابياً إلى مستويات خمسة هي: المستوى الخطابي (أو الجامد)، المستوى الرسمي، الأسلوب الاستشاري، الأسلوب العادي، الأسلوب الودي الحميم[2].

وهناك توجه آخر انصرف إليه نفر من علماء اللغة سعياً وراء الانطلاق إلى أبعد من حدود اللغة نفسها وبنيتها النحوية والصرفية وهو الذي بدأه (أوستن) ثم طوره ووسع فيه نفر كبير من رجال علم اللغة الاجتماعي من أمثال (هايمز وجمبرز) وغيرهما بحيث أصبح الموضوع الآن يسمى أنثوجرافيا التواصل وهو أشمل حتى من الطريقة التي يتناول بها علم اللغة الاجتماعي ظاهرة التواصل. ويتلخص الاتجاه الحديث في النظر إلى عملية التواصل على أنها تتألف من ثلاثة عناصر[3].

العنصر الأول: هو الموقف أو الظرف الذي يتم فيه التواصل (Situation of communication) كإحدى الحصص في فصل دراسي أو محاضرة في قاعة

(١) نايف خرما، وعلي حجاج، مرجع سابق، ص: ٤٢.
(٢) نايف خرما، وعلي حجاج، مرجع سابق، ص: ٤٥.
(٣) المرجع السابق، ص: ٤٦.

محاضرات في الجامعة أو صلاة الجمعة في أحد المساجد . إلى غير ذلك من مئات أو الاف المواقف المختلفة التي يحصل فيها التواصل المستمر.

أما العنصر الثاني: فهو ما يدعى بالحدث التواصلي: (Communicative, event) كاللقاءات العادية المختلفة بين الناس من أحداث يصعب التكهن بها.

أما العنصر الثالث: الذي يدعى بالفعل التواصلي (Communicative, act) كإقامة الصلاة يوم الجمعة فهو حدث تواصلي يتألف من عدد من الأفعال التواصلية المعروفة وهي التكرار مرتين لكل من العبارات المستخدمة في إقامة الصلاة والتي هي أفعال أو عبارات معروفة يمكن الحكم عليها مسبقاً.

إن إتقان الطرائق السليمة للاستخدام اللغوي أشق من إتقان اللغة وأصواتها.

لننتقل الآن إلى جانب آخر من جوانب العملية ألا وهو دور التواصل الاجتماعي في اكتساب اللغة. ذلك أن عملية اكتساب اللغة رغم أنها عملية معرفية في الأساس إلا أنها عملية اجتماعية أيضاً، كما أن دور الطفل في هذه العملية أكثر فعالية مما يعتقد أصحاب نظرية القدرة اللغوية الفطرية.

فعلى الرغم من أن بياجيه يعتقد أن لغة الطفل ذاتية (Egocentric) بالأساس إلا أن الدراسات اللاحقة بينت بما لا يدع مجالاً للشك أن الأطفال يكتسبون بل ويمارسون بعض استراتيجيات التخاطب في سن مبكرة للغاية وتتبع رغبة الطفل في التواصل مع غيره من المفاهيم والمعتقدات المشتركة التي يكون قد كونها خلال عملية التطبيع الاجتماعي المبكرة.

وهناك اختلافات في السلوك اللغوي للفرد تعود إلى الطريقة التي يتخاطب بها الكبار مع الصغار وبالعكس فبينما يستخدم الكبار في بعض المجتمعات طريقة السؤال المتكرر لحفظ التواصل مع الأطفال مع العناية بإجاباتهم مهما بلغت قيمتها الحقيقية يعمد هؤلاء في مجتمعات أخرى كبعض المجتمعات العربية إلى فرض

سيطرتهم على الأطفال بالإكثار من الأوامر والنواهي والاستهانة بآرائهم ووجهات نظرهم، فيما يحاول الكبار في مجتمعات ثالثة تدريب صغارهم على احترام آراء الكبار وذلك بطرح الأسئلة والإجابة عنها في الوقت ذاته على أساس أن إجابات الكبار هي التي تأتي نتيجة الحكمة والعلم، ولذلك فلابد من الإصغاء إليها وإيلائها ما تستحق من الاحترام، أما اللغة التي سمح الأطفال باستخدامها مع الكبار فتختلف من مجتمع إلى آخر أيضاً[1].

مجمل القول إن اكتساب ملكة التواصل لا تعتمد على تطوير قدرة لغوية أو تواصلية فطرية كامنة فحسب، بل إنها تأتي نتيجة عمليات من التواصل والتفاعل في ظروف ومقامات اجتماعية حضارية متعددة.

فما هو دور اكتساب اللغة في عملية التطبيع الاجتماعي والحضاري للطفل أي طبعه بطابع حضارته وثقافة مجتمعه؟

يجيب د. نايف خرما قائلاً: "إن اكتساب الطفل اللغة جزء لا يتجزأ من عملية تطبيعه الاجتماعي والحضاري من نواح ثلاثة:

أولاً: إن اللغة نفسها جزء من حضارة المجتمع؛ ولذلك فإن كثيراً من المفاهيم والعلوم والمهارات والمعتقدات وسواها تنتقل عن طريقها من جيل إلى آخر.

ثانياً: إن اللغة واسطة تنتقل الأوجه الأخرى لحضارة المجتمع عن طريقها.

ثالثاً: إن اللغة أداة يستخدمها الطفل لاستكشاف مجتمعه ولتثبيت دعائم وضعه الاجتماعي ودوره في المجتمع الذي يعيش فيه بالنسبة لأدوار أعضاء المجتمع الآخرين.

(١) نايف خرما وعلي حجاج، مرجع سابق، ص: ١٣٧.

ونصرا لاختلاف البيئات الاجتماعية فإن جزءاً من اكتساب الطفل اللغة يتألف من تعلمه أنه ذكر أو أنثى، أنه أبيض أو أسود، أنه غني أو فقير، أنه إنجليزي أو عربي أو صيني، أنه مسلم أو مسيحي أو بوذي.

وتلعب الطرق التي يربى بها الأطفال في المجتمعات المختلفة دوراً مهماً جداً في نقل الحضارة من جيل إلى آخر، وهنا نجد مفارقات كبيرة في المجتمعات المختلفة"[١].

أما مدى أهمية هذه الدراسات الحديثة بالنسبة لتعليم اللغات الأجنبية ومدى انعكاسها على طرائق تعليم اللغات الأجنبية هذا ما سنتناوله في الفصل القادم.

ثانياً: التحليل التقابلي:

تحليل الأخطاء

[١] التحليل التقابلي Contrastive Analysis:

ظهر علم اللغة التقابلي ليقارن بين لغتين أو أكثر من عائلة لغوية واحدة أو عائلات لغوية مختلفة بهدف تيسير المشكلات "العلمية" التي تنشأ عند التقاء هذه اللغات كالترجمة وتعلم اللغة الأجنبية.

ويفضل علم اللغة التطبيقي مصطلح التحليل التقابلي بدلاً من علم اللغة التقابلي. إذ المقصود هنا تحليل لغوي يجري على اللغة التي هي موضوع التعلم واللغة الأولى للمتعلم. فهو يختص بالبحث في أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية التي يتعلمها.

وتشمل المقابلة الجوانب الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية والثقافية[٢].

(١) نايف خرما وعلي حجاج، مرجع سابق، ص: ١٣٨.
(٢) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص: ٤٥.

وقد نشأ هذا المنهج في أواخر النصف الأول من القرن العشرين معتمداً على الاتجاهات البنيوية السلوكية في النظرة إلى اللغة وأساليب اكتسابها وتعلمها وتعليمها، بل كان التحليل التقابلي آنذاك هو الميدان التطبيقي لآراء البنيويين السلوكيين في تعليم اللغات الأجنبية.

والهدف من مرحلة التحليل التقابلي تحديد الأخطاء التي يتوقع أن يقع فيها الدارس في مرحلة تعلمه اللغة الهدف. بسبب اختلاف أنماطها عن أنماط لغته الأم، ومن ثم معرفة مواطن السهولة ومواطن الصعوبة في تعلم اللغة الهدف.

وبناءً على ذلك يتم تحديد العناصر والأنماط في اللغة الهدف، التي ينبغي تدريب المتعلم عليها بشكل مكثف، لاختلافها عن العناصر والأنماط المقابلة لها في لغته الأم. والتخفيف من تدريس العناصر والأنماط المشابهة لمقابلاتها في اللغة الأم أو إهمالها.

والتشابه بين لغتين لا يعني "سهولة التعلّم" وأن الاختلاف لا يعني صعوبة التعلم، ذلك أن الاختلاف والتشابه مسألتان لغويتان، أما السهولة والصعوبة فمسألتان لغويتان نفسيتان.

الدراسات في التحليل التقابلي:

أجرى في الخمسينيات والستينيات، وأوائل السبعينيات من القرن العشرين عدد غير قليل من الدراسات التقابلية وبخاصة بين الإنجليزية بوصفها لغة هدفاً، ولغات متعلميها من الناطقين بلغات أخرى كالأسبانية، والألمانية، والفرنسية، والعربية، واليابانية، والصينية، حتى إن معظم اللغات الحية قد دُرست وقورنت أنظمتها بأنظمة اللغة الإنجليزية، وأنظمة كثير من اللغات الأوربية خلال ربع قرن من الزمان.

إلا أن معظم الدراسات التقابلية كانت في الأصوات، لأن الأصوات كانت أبرز عناصر اللغة التي يتضح فيها تأثير اللغة الأم في اكتساب اللغة الهدف. يلي الدراسات التقابلية في الأصوات دراسات تقابلية في النحو الصرف. أما الدراسات التقابلية في المفردات فكانت أقل حظاً في حين لم تنتشر دراسات تقابلية في الجوانب الثقافية التي نادى بها روبرت لادو وغيره من رواد هذا المنهج.

في أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات من القرن العشرين انتقلت الدراسات التقابلية إلى اللغة العربية بوصفها لغة هدفاً وبخاصة في معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ومعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. فقد أصبحت الدراسات التقابلية فيهما مجالاً مهماً في بحوث الدبلوم العالي، والماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ولم تمض عشر سنوات حتى أجريت دراسات تقابلية بين اللغة العربية ومعظم لغات الشعوب الإسلامية في آسيا، وفي إفريقيا، التي كان عدد من الناطقين بها ضمن طلاب الدراسات العليا في هذين المعهدين، بالإضافة إلى اللغتين الإنجليزية والفرنسية اللتين يتحدث بهما عدد كبير من المسلمين. وصار من اللازم إعداد الدراسات التقابلية التحليلية بهدف التعرف على الفروق في الأنظمة بين العربية وغيرها من اللغات المختلفة، وقد أثبتت التجارب والبحوث الميدانية، أن مشكلات اللغة يمكن تحديدها، وأنه بالإمكان ملاحظة نتائجها بصورة جيدة، وأن الدراسات التقابلية تحدد الصعوبات وتعين على تقديم مادة لغوية ثابتة، وتفتح آفاقاً في تقديم المادة اللغوية المطلوبة كما تعين على تصميم تدريبات واختبارات خاصة بجوانب تلك المشكلات.

ويقول لادو (وتشير الدلائل التي بين أيدينا إلى أننا عندما نتعلم لغة أجنبية نميل إلى نقل نظام لغتنا بكامله إلى اللغة الأجنبية فننقل إليها فونيمات لغاتنا

وتنوعات الفونيمات (Variants)، وتنقل النبر وأنماط الإيقاع، وأنماط التنغيم وتفاعلها مع الفونيمات الأخرى [١].

وقد أكد لادو في أكثر من موضع من موازناته على طول صفحات كتابه عند كل مستوى من مستويات التحليل، ومما جاء عنده عن النظام الصوتي قوله: (بما أن النظام الصوتي للغة يعمل كعادات أصلية أو شبه آلية فليس من السهل تغيير شيء منه إذ إن هناك قوة بالغة تحكم فونيمات اللغة من تعقيدها التقابلي، ويصعب على من يدرسون اللغة كباراً نطق أصواتها حتى وإن لم تكن بهم عيوب خلقية في الكلام، بل لعل ما يثير الدهشة أن أولئك الدارسين لا يستطيعون أن يسمعوا بسهولة أصواتاً غير أصوات لغاتهم وإن لم تكن بهم عيوب خلقية في السمع).

فيما يلي نماذج واقعية من حقل التجربة العملي تبرز من خلالها أنواع الصعوبات التي تجابه الدارسين للعربية من مختلف اللغات الأخرى يتبين منها أن لكل لغة صعوباتها ومشكلاتها المخالفة للغات الأخرى فقد كان هؤلاء الطلاب يمثلون الرواة (Informants) الحقيقيين للغاتهم الحية المنطوقة. ومن هؤلاء الطلاب متحدثو لغة اليوربا و هي إحدى اللغات الموجودة في غرب نيجيريا، وقد واجهتهم مشكلات صعبة في تعلم اللغة العربية، ومن تلك المشكلات، أن اللغة العربية تتخذ من الصفات والخصائص الصوتية ما تميز به بين فونيماتها، بالإضافة إلى تنوع مخارج الأصوات ودقتها في تحديد مواضعها واستغلال مناطق في جهاز النطق لا توجد لدى أصحاب تلك اللغة، يتضح ذلك من الحقول الفونيمية الآتية ونبدأ على سبيل المثال بالصوت /س/[٢]:

فونيم /س/ موجود في لغة اليوربا، ولكن تأتي الصعوبة في التنوعات المتعددة التي يتغير بموجبها السين في اللغة العربية، إلى عدة فونيمات، وهذه

(1) Lado. linguistics across cultures, p. 9/51 how to compare two sound system.

(٢) المرجع السابق، ص: P, 29.

التغيرات بالنسبة لطالب اليوربا يمثل مشكلة كبرى، لأن جهازه النطقي لا يقدر على الإتيان بها. وبالتالي تصير هذه في لسانه منوعة لفونيم /س/.

ث/ذ/ز/ص/ض/ش/ كلها عنده /س/ على أنها في العربية فونيمات ولكن لا وجود لهذه التنوعات في لغته.

يقول الطالب: عبد الرازق كولا(١): تحدث عندنا مشكلة في نطق بعض الأصوات العربية نطقاً نتيجة لفقدان هذه الأصوات في لغتنا الأم:

كلثوم ننطقها كلسوم ــ ث ــ س.

ذلك ننطقها سالك ــ ذ ــ س.

زيد ننطقها سيد ــ ز ــ س.

صادق ننطقها سادق ــ ص ــ س.

ظالم ننطقها سالم ــ ظ ــ س.

بشير ننطقها بسير ــ ش ــ س.

وأيضاً فونيم /ق/ غير موجود عندهم ويستبدلون به /ك/.

كلمة قمر الدين: كمر الدين.

فونيم /ض/ أيضاً غير موجود

فاضل: فالل

فونيم /ط/ غير موجود.

طلحة: تله.

ولاتقف الكلمة عند هذا الحد الذي تستبدل فيه الفونيمات ويحل بعضها محل الآخر ويختفي بعضها مما يترتب على ذلك من تبدل دلالي. أو ضياع الدلالة المقصودة: إنما يحدث أيضاً نقل نظام اللغة بكامله إلى اللغة المتعلمة فهو لا ينقل

(١) الدكتور/ البدراوي زهران، في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية ط١، القاهرة دار الأفاق العربية ٢٠٠٨م، ص: ٥٨.

فونيمات لغته ومتنوعاتها وإنما ينقل النبر وأنماط التنغيم وتفاعلها مع الفونيمات الأخرى(١).

تلك بعض الأمثلة على المستوى الصوتي، وهناك دراسات تقابلية في النحو والصرف والمفردات. فمثلاً التقابل بين العربية والإنجليزية وبعض الصيغ في العربية: صيغة فاعل ليس لها نظير في الإنجليزية، كذلك النعت يسبق المنعوت في الإنجليزية ويتأخر عنه في العربية، واسم الموصول يمكن أن يأتي بعد اسم نكرة في الإنجليزية ولا يجوز ذلك في العربية. كلمة العم والخال لها مقابل إنجليزي واحد، وبعض أنماط القرابة ليس لها مقابل على الإطلاق. من هنا نتوقع أن يواجه متعلم لغته الأولى الإنجليزية مشكلات عند تعلمه العربية في بعض هذه الظواهر. إذ من المتوقع جداً أن نجد جملة مثل: رأيت طالباً الذي نجح.

التحليل التقابلي قد بدأ نجمه يأفل في السبعينيات من القرن العشرين، بعد أن انتقد في كثير من مبادئه النظرية وتطبيقاته العملية، وبعد أن اتضحت معالم الاتجاه المعرفي الفطري في اكتساب اللغة، الذي قلل الثقة في الاتجاه السلوكي البنيوي، وما انبثق عنه من مناهج، بما فيها التحليل التقابلي، لاعتماده على الحكم النظري والمقارنة الشكلية بين اللغات، وإغفال جوانب أخرى لا تقل أهمية عن هذا الجانب، كاختلاف السياقات اللغوية، وتغير المواقف الاجتماعية واختلاف المعنى والوظائف الاتصالية، بالإضافة إلى اختلاف الميول والاستعدادات. حيث ربط التحليليون التقابليون بين اختلاف أنظمة لغة الدارس الأم عن أنظمة اللغة الهدف بصعوبة تعلم اللغة الهدف من ناحية، وربطوا هذه الصعوبة بحتمية الوقوع في أخطاء محددة من ناحية أخرى، وهذا ما اعتبره المعرفيون نقطة ضعف في فرضية التحليل التقابلي، فالمعرفيون يرون أن اختلاف أنظمة اللغتين مسألة لغوية، أما الصعوبات فمسألة

(١) المرجع السابق، ص: ٥٩.

نفسية ولا يصح في نظر المعرفيين التوصل إلى الصعوبات مباشرة من خلال معرفة الاختلاف اللغوي فقط؛ ولكنهم عادوا إلى الحديث عن دور اللغة الأم والتداخل اللغوي لكن هذا الحديث جاء عن طريق مدخل آخر هو نظرية الموسومية "Markedness theory".

ويعرف اللغويون المعرفيون القواعد غير الموسومة (Unmarked Rules) (غير المعلمة) بأنها تلك القواعد الطبيعية البسيطة (غير المعقدة) التي تشترك فيها معظم لغات العالم، هذه القواعد تكتسب أولاً ولا تحتاج إلى حد أدنى من التعرض للغة (الدخل اللغوي) بل إن الطفل لا يحتاج إلى دليل على وجودها في اللغة. أما القواعد الموسومة (Marked Rules) فهي: تلك القواعد المعقدة وغير الطبيعية، والتي لا توجد في معظم لغات العالم، بل في عدد محدد منها(١).

والحديث عن نظرية الموسومية جاء به أصحاب النظرية الفطرية للبحث عن تفسير مقنع لبعض أخطاء دارسي اللغات الأجنبية فقد لوحظ أن بعض الفروق بين اللغتين، لغة الدارس الأم، و اللغة الهدف يشكل صعوبة في اكتساب اللغة الهدف في حين أن بعضها لا يشكل شيئاً من ذلك و لتفسير هذه الظاهرة، لجأ بعض اللغويين إلى معادلة ترى أن أي قاعدة أو مورفيم في اللغتين الأم والهدف لا يخرج من حيث الموسومية وعدمها، عن واحد من أربعة احتمالات هي(٢):

[١] أن يكون المورفيم غير موسوم في كلتا اللغتين.

[٢] أن يكون موسوماً في كلتا اللغتين.

[٣] أن يكون موسوماً في الأولى وغير موسوم في الثانية.

[٤] أن يكون موسوماً في الثانية وغير موسوم في الأولى.

---

(١) العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص: ٩٤.

(٢) المرجع السابق، ص: ١٠٢.

بناءً على هذا النموذج فإن الحالة الرابعة هي الحالة الوحيدة التي يحتمل أن يحدث فيها التداخل اللغوي. وتفسير ذلك إما أن يتفق نظام المورفيم في اللغتين سواء أكانا موسومين أم غير موسومين في الحالتين الأولى والثانية، فلا توجد حينئذ صعوبة عند الدارس إذ لا مجال لتفسير الخطأ على أساس من التداخل اللغوي.

وإما أن يختلف نظام المورفيم في اللغتين، فإن كان موسوماً في الأولى وغير موسوم في الثانية كما في الحالة الثالثة، فلن يشكل هذا صعوبة أيضاً لأن نظام المورفيم في اللغة الثانية متفق مع القواعد العامة، ولأن الدارس يتحول من نظام شاذ وصعب في لغته الأم إلى نظام طبيعي في اللغة الثانية، يسهل فهمه واستيعابه. ويمكن التمثيل لهذا النوع بعلامتي المثنى في العربية (ان – ين) في حالة تعلم العربي اللغة الإنجليزية التي لا تستخدم مورفيماً خاصاً بالمثنى وإنما يكتفي بعلامة الجمع.

وأما إن كان موسوماً في الثانية وغير موسوم في الأولى كما في الحالة الرابعة، فهنا يحتمل أن يلجأ الدارس إلى نظام المورفيم في لغته الأم، لأنه طبيعي في لغته، شاذ أو معقد في اللغة الثانية، هذه الحالة قد تحدث للناطقين باللغة الإنجليزية عند استخدامهم للمثنى في اللغة العربية.

ولقد اقتنع كثير من الباحثين وعلماء اللغة بمثل هذه التفسيرات التي لم تدع لتأثير اللغة الأم على اكتساب اللغة الثانية أكثر من ٢٥% في المراحل الأولى لتعلم اللغة.

ولقد أدت هذه الانتقادات السابقة إلى الشك في صحة الفرضية الأساسية لمنهج التحليل التقابلي وهي أن لغة الدارس الأم هي القوة الموجهة له في تعلمه اللغة الهدف، مما أدى إلى الشك في قدرته على التنبؤ بأخطاء الدارسين وتحديدها قبل الوقوع فيها.

وقد ثبت في عدد من الدراسات أن كثيراً من الأخطاء التي توقع أصحاب التحليل وقوع الدارسين فيها لم تقع بالفعل، وأن الدارسين وقعوا في أخطاء لم تكن متوقعة أصلاً.

هذه الانتقادات نبهت إلى ضرورة إعادة النظر في قضايا تعليمة كثيرة قامت على تلك التنبؤات، كما توجهت بعض الدراسات إلى الاهتمام بالدارس نفسه وجمع معلومات عنه في مرحلة تعلم اللغة الهدف ثم وصف هذه المعلومات وتحليلها وتفسيرها، بدلاً عن البحث في أنظمة اللغة الأم، وأصبحت هذه الآراء أساساً لاتجاه آخر في تعليم اللغات الأجنبية، عرف بمنهج تحليل الأخطاء الذي هو موضوع الفقرة التالية:

[٢] تحليل الأخطاء Errors analysis:

يعرف تحليل الأخطاء بأنه منهج يعنى بدراسة ما يقع فيه متعلمو اللغات الأجنبية من أخطاء في اللغة الهدف، وفق خطوات معينة تبدأ بالتعرف على الأخطاء، ثم وصف هذه الأخطاء، وتصنيفها ثم تفسيرها وتحديد أسبابها(١).

فهذا المنهج إذن ليس تحليلاً فقط كما يبدو من اسمه، ولكنه جمع، وتصنيف، وتحليل، وتفسير. ولعل تسميته بتحليل الأخطاء من باب تسمية الكل باسم جزء من أجزائه، بيد أنه أهم هذه الأجزاء بل هو الهدف الذي يسعى هذا المنهج إلى تحقيقه.

أما الأخطاء التي هي موضوع هذا المنهج، فتعرف بأنها، مخالفة أداء الدارس نظام اللغة الهدف. مخالفة تنم عن نقص في كفايته اللغوية في مرحلة معينة. ويفرق بعض اللغويين بين الأخطاء Errors والهفوات Mistakes، فالأولى التي هي موضوع هذه الفقرة تتكرر بانتظام، وتنم عن نقص في الكفاية اللغوية للمتعلم، والثانية زلات لسان تحدث لأسباب عارضة كالمرض، والتعب، والارتباك، وعدم

---

(١) عبد العزيز العصيلي مناهج البحث في اللغة المرحلية – العربية للناطقين بغيرها – معهد اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية، السودان الخرطوم. العدد الثاني ص: ١٩.

الاهتمام، ولا تمثل سلوكاً منتظماً للمتعلم في مرحلة معينة. وهذه الهفوات غير شائعة فلا يهتم الباحثون بها ولا يدرسونها ولا يحللونها[١].

أهمية دراسة الخطأ:

لتحليل الأخطاء أهمية كبرى في برامج تعليم اللغات الأجنبية، ومن أبرز مجالات الاستفادة من تحليل الأخطاء ما يلي[٢]:

* أن دراسة الأخطاء تزود الباحث بأدلة عن كيفية تعلم اللغة أو اكتسابها وكذلك الاستراتيجيات والأساليب التي يستخدمها الفرد لاكتساب اللغة.
* أن دراسة الأخطاء تفيد في إعداد المواد التعليمية، إذ يمكن تصميم المواد التعليمية المناسبة للناطقين بكل لغة في ضوء ما تنتهي إليه دراسات الأخطاء الخاصة بهم.
* أن دراسة الأخطاء تساعد في وضع المناهج المناسبة للدارسين سواء من حيث تحديد الأهداف أو اختيار المحتوى أو طرق التدريس أو أساليب التقويم.
* أن دراسة الأخطاء تفتح الباب لدراسات أخرى نستكشف من خلالها ضعف الدارسين في برامج تعليم اللغة الثانية واقتراح أساليب العلاج المناسبة.

وتسمى الأخطاء في أحاديث الطلاب أو كتاباتهم بالتحليل البعدي. إذ إنها تصف ما حدث وليس ما نتوقع حدوثه.

ولقد شهد ميدان تعلم العربية بوصفها لغة ثانية دراسات كثيرة حول الأخطاء اللغوية الشائعة عند الدارسين وهم يتعلمون العربية.

ولقد كان تركيز هذه الدراسات على الأخطاء الشائعة وليس على الأخطاء الفردية لعدة اعتبارات منها:

---

(١)Ellis. R. Understanding Second language Acquisition op. Cit p 31.

(٢) رشدي أحمد طعيمه، ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ايسيسكو ٢٠٠٦م، ص ٢١٦

* أن الأخطاء الشائعة هي التي تعبر عن ظاهرة تستحق الدراسة.

* أنها هي التي تلقي الضوء بسهولة على أسباب الأخطاء، فإذا كانت الأخطاء عند مجموعة متجانسة من الدارسين دل ذلك على وجود سبب مشترك تعزى إليه الأخطاء.

فقد تعزى إلى اللغة القومية عند الدارسين، أو إلى المستوى الدراسي الواحد الذي ينخرطون فيه، أو إلى المهنة التي ينتمون إليها، أو إلى المرحلة العمرية التي يشتركون فيها، أو إلى البرنامج الدراسي الواحد الذي ينتظمون فيه وهكذا.

* كما أن الأخطاء الشائعة هي التي تستحق أن تبنى المناهج على أساسهاً.و دراسة الخطأ تمر بعدة مراحل وهي[١]:

تعريف الخطأ: ويقصد به تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح.

توصيف الخطأ: ويقصد به بيان أوجه الانحراف عن القاعدة وتصنيفه للفئة التي ينتمي إليها تحديد موقع الأخطاء من المباحث اللغوية.

تفسير الخطأ: ويقصد به بيان العوامل التي أدت إلى هذا الخطأ والمصادر التي يعزى إليها.

أن الدراسات التي أجراها الباحثون في الثمانينيات من القرن العشرين في تحليل أخـطاء متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، قد أسفرت عن معرفة كثير من أسباب وقوع المتعلمين في الأخطاء ومن هذه الأسباب[٢].

* الجهل بالقاعدة التي تحكم النمط موضع الخطأ، إما لكون الدارس لم يتعلم القاعدة، فيخطئ في النمط خطأً عشوائياً، كأن يرفع متعلم اللغة العربية المبتدئ

(١) رشدي طعيمه، محمود كامل الناقة، تعليم اللغة الاتصالية بين المناهج والاستراتيجيات، مرجع سابقن ص: ٢٧٧.

(٢) محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، جامعة الملك سعود، الرياض ١٤٠٢هـ، ص: ١٢٣-١٢٥.

الكلمات الواقعة حالاً، أو تمييزاً، أو ظرفاً، جهلاً منه بأحكامها في الإعراب، لأن هذه الموضوعات النحوية غالباً ما تقدم للمتعلمين في مرحلة متأخرة من تعلم اللغة.

* ومنها المبالغة في التعميم: وهي القياس الخاطئ، أي تعميم قاعدة تعلمها الدارس في درس سابق على أبنية لا تنطبق عليها هذه القاعدة، كأن يجر الاسم الممنوع من الصرف بالكسرة.

* ومنها الافتراضات الخاطئة حول اللغة الهدف كأن يعتقد المتعلم أن كلمات معينة في اللغة العربية مثلاً مؤنثة وهي مذكرة، أو العكس.

* ومن هذه الأسباب أيضاً التبسيط، وهو لجوء الدارس إلى إنتاج تركيب مبسط تبسيطاً مخلاً، بدلاً عن التركيب السليم الكامل، كأن يخلو التركيب من حروف الجر، أو أدوات العطف، أو الضمائر والموصولات، ونحو ذلك من الأدوات الضرورية لصحة الجملة.

وهناك أخطاء أخرى سببها المنهج بمفهومه العام، من كتب ومعلمين، وطرائق تدريس، ووسائل تقويم، فقد تركز بعض المناهج على أنماط معينة، في جمل مصنوعة والمبالغة في تصويب أخطاء الدارسين فيها، وإهمال الاستعمال الطبيعي للأنماط الأساسية في اللغة.

والمعلم نفسه ربما يكون سبباً في وقوع طلابه في الأخطاء، فالأخطاء في نطق الأصوات قد تحدث نتيجة لهجة المعلم الذي ينطق /ث/س/ أو /ت/ و /ج/ج/ قاهرية.

فالطالب عادة ما يقلد صوت معلمه، وقد تتضاعف أخطاؤه إذا تعددت لهجات معلميه.

وربما تكون الأخطاء بسبب تدخل أنظمة اللغة الأم في أنظمة اللغة الهدف، وهذا التدخل غالباً ما يتضح في نطق الأصوات التي لم يتعود عليها المتعلم في لغته

الأم، وربما ينقل أنماط لغته الأم في النحو والصرف والدلالة إلى اللغة الهدف، وبخاصة عندما يفتقر إلى النمط السليم وكان هذا هو التفسير الرئيس في المرحلة الأولى لتحليل الأخطاء، كما هي عند روبرت لأدو وأتباعه من مؤيدي التحليل التقابلي.

ثالثاً: علم اللغة النفسي Psycholinguistics:

هو علم يدرس العلاقة بين النفس والظواهر اللغوية ومع التقدم الذي أحرزه علم اللغة الحديث، ومع النظرة الجديدة لظواهر اللغة والربط بينها وبين شتى النواحي الإنسانية، تعاون علم النفس وعلم اللغة على دراسة الصلة بين اللغة والنفس الإنسانية، اللغة بكل ظواهرها الصوتية والدلالية والنفس بكل ظواهرها الفكرية والشعورية واللاشعورية، والعاطفية، وهكذا رأينا علماء النفس المحدثين يقتحمون ميدان اللغة، باحثين عن مجالهم في محيطها ورأينا علماء اللغة يغوصون في أعماق النفس الإنسانية باحثين فيها عن جذور اللغة وأصول الكلام(١).

علم اللغة النفسي فرع من فروع علم اللغة Linguistics لكنه يقع في الجانب التطبيقي منه أي في مجال عمل اللغة التطبيقي موضوع هذا الكتاب فهو ثمرة الالتقاء بين علم اللغة وعلم النفس (Applied Linguistics)، ذلك الالتقاء الذي بدأ في الولايات المتحدة الأمريكية في أوائل الخمسينيات الميلادية من القرن العشرين. عندما قام تعاون وثيق بين علماء اللغة وعلماء النفس.

بدأ الالتقاء بين هذين العلمين عندما اتفقت آراء اللغويين البنيويين أمثال: ليونارد بلومفيلد (Leonard Bloomfield) ١٨٨٧ – ١٩٤٩م وغيره مع آراء النفسيين السلوكيين من علماء النفس أمثال: سكنر (Skinner) (٢) ١٩٠٤ – ١٩٩٢م في النظرة إلى اللغة وتعليمها وتعلمها بيد أن النشأة الحقيقة لعلم اللغة

(١) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص: ٢٣ .

(٢)Skinner, B.F verbal Behavior. New York, Appleton century crafts, 1957.

النفسي التي مهدت لاستقلاله بدأت مع بروز النظرية التقليدية التوليدية لمؤسسها اللغوي الأمريكي نعوم تشومسكي (Noam Chomsky) في أواخر الستينيات من القرن العشرين[١].

طرح علم النفس كثيراً من المفاهيم والآراء التي تمت الاستعانة بها في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وباستعراض الجهود التي تمت في مجال علم النفس في العصر الحديث كان لظهور النظرية السلوكية في مجال تعليم اللغات الأجنبية والنظريات المعرفية أثر كبير.

وقد اصطلح علماء النفس على تقسيم نظريات التعلم الرئيسية إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: ويشمل ما يسمى بالنظريات الارتباطية نظراً لأنها تقوم على الارتباط بين الأحداث البيئية والسلوك.

القسم الثاني: وثيق الصلة بالقسم الأول ويشمل ما يسمى النظريات الوظيفية والتي تؤكد على الوظائف التي يؤديها السلوك والتي تميز الإنسان عن الكائنات الحية الأخرى.

القسم الثالث: ويشمل النظريات المعرفية وهي تعطي الأولوية للعمليات التي تجري داخل الإنسان، كالتفكير والتخطيط واتخاذ القرار وحل المشاكل على تلك العمليات التي تتصل بالبيئة الخارجية أو بالاستجابات الظاهرة.

وقد اصطلح علماء النفس على إطلاق النظريات السلوكية التي تندرج تحت القسمين الأول والثاني نظراً لاعتمادها جميعاً على المثيرات واستجاباتها والارتباط فيما بينها وكذلك على أشكال التعزيز المختلفة وتمييزاً لها عن النظريات التي تندرج تحت القسم الثالث.

(1) Gleson, J and Ratner, N. Psycholinguistics Philadelphia: Harcourt brace Publishers, 1993. P.P.3-4.

ومن أبرز نظريات القسم الأول[١]:

[١] نظرية الارتباط لثورندايك.

[٢] نظرية الاشتراط الكلاسيكي لايفان بافلوف.

وأبرز نظريات القسم الثاني:

[١] النظرية الإجرائية لاسكنر.

ومن أبز نظريات القسم الثالث:

[١] النظرية الجشتلطية.

[٢] النظرية البنائية لبياجيه.

[٣] التعلّم بالملاحظة.

[٤] نظرية التعلّم الجماعي.

وبما أن هذا الكتاب اقتصر على الجوانب العامة لتعليم اللغات لا نود أُن نسترسل في شرح النظريات ولكن سوف نستعرض أهم النظريات التي لها علاقة بالتطبيقات العملية في تعليم اللغات فقد تأثر تعلم اللغات الأجنبية فعلاً بهذا التقسيم للنظريات وظهرت طرق تدريس كما سيأتي لاحقاً.

وقد يبدو الحديث عن تعلّم اللغة وتعليمها في ظاهره حديثاً عن قضايا لغوية تربوية فقط لكنه في الواقع حديث في مجال الاكتساب اللغوي الذي هو أبرز مجالات علم اللغة النفسي وعملية اكتساب اللغة اختلف في تفسيرها علماء اللغة وتعددت آراؤهم حولها وكل رأي يستند إلى نظرية أو اتجاه نحو طبيعة اللغة من ناحية واكتسابها وتعلمها وتعليمها من ناحية أخرى كما سيتضح لاحقاً والآن نستعرض أبرز النظريات النفسية التي عالجت قضايا تعلم اللغة وتعليمها.

(١) نايف خرما، وعلي حجاج، اللغات الحية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت ١٩٨٨م، ص: ٥٤.

[١] النظرية السلوكية: Behaviorist Theory :

النظرية السلوكية في اكتساب اللغة وتعلمها وتعليمها هي إحدى نتائج تطبيق النظرية السلوكية في علم النفس على السلوك اللغوي لدى الإنسان[١]. والنظرية السلوكية إحدى نظريات التعلم التي ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر الميلادي وبداية القرن العشرين[٢].

بدأت هذه النظرية على يد العالم الروسي بافلوف Pavlov ١٩٤٨- ١٩٣٠م الذي كان يقيس مقدار ما يسيل من لعاب الكلب عندما كان يقدم له الطعام وقد استنتج بافلوف بعد تكرار هذه العملية مرات عديدة أن الطعام مثير تعقبه استجابة آلية هي سيل لعاب الكلب عند رؤية الطعام ثم حدث أن سال لعب الكلب عندما رأى الخادم الذي كان يحضر له الطعام ولم يكن مع الخادم آنذاك طعام أي أن الكلب قرن رؤية الخادم بوجود الطعام ثم تابع بافلوف تجربته هذه بإضاءة المصباح وقرع الجرس مقرونين بإحضار الطعام في أول الأمر ثم بغير الطعام أحياناً للتأكد من أن هذه الأمور الخادم والمصباح والجرس وغيرها أصبحت عند الكلب مثيرات شرطية اكتسبت القدرة على التأثير عليه من مجرد الاقتران[٣].

أصبحت نتائج هذه التجارب فرعاً من فروع المدرسة السلوكية وعرفت فيما بعد بمدرسة التدريب أو الاشتراط التقليدي Classical Conditioning ثم اعتبرت أساساً لتجارب لاحقة أجريت في المعامل حول تعلم بعض أنواع الحيوان كالقطط والكلاب والفئران كما أجريت على الأسماك والحمام حيث زعموا أن إجراء التجارب البسيطة على الحيوانات يمكنهم من ضبط الشروط التجريبية التعليمية التي

---

(١) جورج غازدا وريموند كورسيني، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ترجمة علي حجاج وعطية ١٤٠٤هـ الكويت عالم المعرفة، ص: ٣٠.

(٢) فاخر عاقل، علم النفس التربوي، بيروت، دار العلم للملايين ١٩٨٢م، ص: ١٤٦.

(٣) محمد خير عرقسوسي وآخرون، التعلم نفسياً وتربوياً، الرياض، دار اللواء للنشر والتوزيع ١٣٩٩هـ ص: ١٣٧-١٥٣

تتفق ومبادئ المدرسة السلوكية مثل المثير والاستجابة والتعزيز، وشروط الدافعية وشروط الممارسة وغيرها[١].

اعتنق عالم النفس السلوكي. ج.ب واطسون J.B. Watson ١٨٧٨ – ١٩٥٨م آراء هذه المدرسة ووضع أطرها النظرية حتى اعتبر فيها أبا علم النفس السلوكي، ولم يقتصر الأمر على واطسون وحده، فهذا سكنر Skinner. الذي يعتبر أبرز أقطاب هذا الاتجاه، وحصر علم النفس في دراسة موضوع السلوك و لا سيما بعد إصداره كتابه المشهور تعديل السلوك (Behavior Modification) قال يجب الاهتمام بدراسة العلاقات بين الحوادث البيئية (المثيرات) وأفعال الكائنات الحية بما فيها الإنسان. وقد أضاف ثورندايك (Edward Thorndike) قانوناً آخر لقانون التدريب التقليدي في هذه النظرية أطلق عليه قانون الأثر Law of Efect يهتم هذا القانون بالإضافة إلى الربط بين المثير والاستجابة بانتقال أثر التدريب إلى مواقف جديدة لم تتناولها عناصر التجريب الأصلية[٢].

لقد استخلص أنصار هذا الاتجاه قوانين متعددة من أهمها قوانين الارتباط الشرطي وقانون أثر التعليم أو التدريب وقد طبقت هذه القوانين في مجال التعليم الإنساني في المدرسة والمجتمع وظهر أثرها في المناهج المدرسية من حيث المحتوى والطريقة ثم انعكست على تقويم التحصيل المدرسي وتقويم جوانب الشخصية المختلفة[٣].

بناءً على معطيات هذه النظرية و مسلماتها التي استنتجت أساساً من السلوك الآلي لدى الحيوان فإن اللغة شكل من أشكال السلوك ومظهر من مظاهره وأن

---

(١) محمد خير عرقسوس، مرجع سابق. ص: ١٣٧.

(٢) ميشال زكريا: قضايا ألسنة تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، مرجع سابق، ص: ٧٣-٧٤.

(٣) غازدا وآخر: نظريات التعلم، مرجع سابق، ص: ١٤٧-١٥٥.

اكتسابها لا يختلف عن اكتساب أي مهارة سلوكية أخرى فهي جزء من السلوك الإنساني الذي تشكله البنية المحيطة وتتحكم فيه.

وأن الاختلافات اللغوية بين الناس ليست وراثية بل نتيجة لاختلاف البئات اللغوية.

ومن النظريات المعرفية Cognitive theories.

[٢] نظرية الجشتالت Gestalt theory:

يرى أصحاب هذه النظرية أن إدراك المتعلم يتجه إلى الكل، وهذا الكل نظام مترابط متسق، والتعلم الحقيقي ــ في إطار هذه النظرية ــ يعتمد على إدراك العلاقات بين الأشياء وفهمها وإعادة تنظيمها، والاستفادة من الخبرات السابقة في تفسير المعلومات في مواقف التعليم الجديدة[١].

[٣] النظرية البنائية لبياجيه Piaget's constructivism:

هذه النظرية لعالم النفس السويسري جان بياجيه Jeam Piaget ١٩٨٠-١٨٩٦ والمعروف بـــ: Piaget's Constructivism وقد اهتم بياجيه في نظريته هذه بمراحل النمو لدى الأطفال، الذي يتبعه النمو المعرفي، ونبه إلى أن اختلاف هذه المراحل يتطلب تنويعاً في أساليب التعليم. كما أصر بياجيه على أن التعلم الحقيقي هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل والتروي، من خلال تنظيم المتعلم للمعلومات المتناثرة في البيئة أو في غيرها والاستفادة من ذلك كله في فهم ما يلاحظه وتحليله وتفسيره.

أي أن بياجيه يعترف بضرورة التوازن، فيهتم بالعوامل الداخلية للمتعلم ولا يهمل ــ في الوقت نفسه ــ دور العوامل الخارجية.

---

(١) نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص: ٦٢.

وفيما يتعلق باكتساب اللغة، يرى بياجيه أن الوظائف المعرفية تسبق النمو اللغوي، وأن اللغة بحد ذاتها لا تولد العمليات الفكرية، بل إن اللغة ــ في نظره ــ لا يمكن استعمالها الاستعمال الكامل ما لم تتكون العمليات الفكرية، وأن العمليات الفكرية هي التي تسمح باستغلال اللغة بكل قدراتها التمييزية، وبعبارة أخرى، فإن بياجيه يخضع الجانب اللغوي للجانب المعرفي.

إن هذه النظرة إلى دور العقل والتفكير في اكتساب اللغة وتعلمها هي أهم فارق بين المعرفيين والسلوكيين، حيث يعتقد المعرفيون أن الخطأ الذي وقع فيه السلوكيون، هو أن الإنسان يتعلم الأمور في الحياة العامة بنفس الطريقة التي يتعلم بها الحيوان كالفئران، والكلاب، والخنازير، وأنواع من الطيور والأسماك ثم تطبيق هذا المبدأ على تعليم الطلاب بوجه عام وأخيراً على تعليم اللغات.

علم النفس إذن يختص بالسلوك اللغوي عند الفرد وبما أنه من مصادر علم اللغة التطبيقي فإن ذلك لا يعني أنه يغني وحده عن فروع أخرى لعلم النفس فهناك محاولات مشتركة خاصة مع علم التربية فيما يتصل بالتعلّم ونظرياته وهذا هو موضوع المبحث الأخير من هذا الفصل.

رابعاً: علم اللغة الاجتماعي:

ازدهرت بحوث علم اللغة الاجتماعي في الآونة الأخيرة مما أسبغ على الدرس اللغوي طابعه الخاص: ولعل من أحدث الاتجاهات في الدراسات اللغوية والاجتماعية اعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية بوصفها نظاماً عاماً يشترك الأفراد في اتباعه، ويتخذونه أساساً للتعبير، ونوعاً من السلوك الاجتماعي، ولهذه الصلة الوثيقة بين اللغة والمجتمع أنشأ علماء الاجتماع المحدثون فرعاً من فروع علم الاجتماع تناول اللغة بالدراسة أطلقوا عليه اسم علم اللغة الاجتماعي. وتعاون على النهوض بهذا الفرع أعضاء المدرسة الاجتماعية الفرنسية التي أسسها عالم الاجتماع "دوركايم" في أوائل القرن العشرين. وقد انضم لهذه المدرسة طائفة من اللغويين، من أشهرهم العالم السويسيري (دي سوسير) وأصبح هذا الفرع ميداناً لبحث علماء اللغة وعلماء الاجتماع(١).

يقول عبده الراجحي: علم اللغة يعزل النطق الإنساني في أجزاء أو قطع وفق معايير معينة من أجل دراستها دراسة موضوعية، وعلم اللغة الاجتماعي يدرس اللغة باعتبارها تتحقق في مجتمع، أي أنه يدرس الظاهرة اللغوية حيث يكون هناك تفاعل لغوي، أي لابد أن يكون هناك متكلم ومستمع أو متكلمون ومستمعون وإذن لابد أن يكون هناك موقف لغوي يحدث فيه الكلام وتتوزع فيه الأدوار والوظائف وفق قواعد متعارف عليها داخل المجتمع(٢).

ويضيف توماس لوكمان في كتابه علم اجتماع اللغة(٣)، لا يمكننا أن نتصور المجتمع الإنساني أو وجود فرد يرتبط اجتماعياً بغيره أو وجود بناءات اجتماعية

---

(١) عبد العزيز مطر، علم اللغة وفقه اللغة تحديد وتوضيح، مرجع سابق، ص: ٧٥.
(٢) عبده الراجحي، مقدمة في علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص: ٢٤.
(٣) توماس لوكمان، علم اجتماع اللغة، ترجمة أبو بكر أحمد باقادر، النادي الأدبي الثقافي، جدة المملكة العربية السعودية، ص: ١٢.

بدون لغة. ذلك أن اللغة تساعد على تنشئة وعي الفرد وتشكيله الاجتماعي بصورة قوية. ويقول نايف خرما ما الفائدة من إتقان اللغة والمقدرة التامة على تراكيب الجمل الصحيحة، إذا لم يعرف المتحدث بها كيف يستخدم الأشكال المناسبة في المواقف المختلفة، وأن يغير تلك الأشكال بتغيير نوع الحدث، أو موضوعه أو الغرض منه أو مناسبته، أو المشاركين فيه فكلنا يعرف أننا حتى في المجتمع الواحد نستخدم أساليب وطرائق خطاب تختلف باختلاف الإنسان الذي نخاطبه، فالأساليب والطرائق التي نستخدمها مع الغريب غير تلك التي نستخدمها داخل البيت غير تلك التي نستخدمها مع رؤسائنا في العمل، أو مع رجل الدين، أو مع رأس الدولة، أو الوزير أو كبير السن، أو المريض، أو المنكوب، وكثيراً ما يعتبر استخدام الصيغة الخاطئة إهانة للمخاطب من المتكلم، أو تسبب نوعاً من سوء التفاهم. وهذا بالضبط بجميع تعقيداته هو ما يعنيه القول العربي المأثور "لكل مقام مقال" وهذا ينطبق على المجتمع الواحد ذاته، فكيف يكون الحال إذا تعلم المرء لغته وكان عليه أن يستخدم تلك اللغة في مجتمعها الأصلي مع أصحابها الأصليين وهذا يدفعنا إلى الحديث عن وظائف اللغة وبيان موقع الاتصال منها.

وظائف اللغة:

أشرت سابقاً إلى أن تعلم اللغة لا يعني إتقان تراكيبها الشكلية، وإنما إتقانها بتحقيق وظائفها الاتصالية. ذلك أن السيطرة على المفردات والتراكيب لا تفيد شيئاً إن لم يستطع المتعلم أن يستخدمها في نقل الأفكار والمشاعر وفي استقبالها له. صحيح أن الأشكال هي المكونات الفعلية، لكن "الوظائف" هي التي تمدها بوجودها الفعلي، وعلى ذلك كله ينبغي أن نؤكد أن الهدف النهائي لمتعلم اللغة الثانية هو استخدام أشكالها ورموزها في الاتصال[1].

---

(١) دجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، مرجع سابق، ص: ٢٤٨.

ويرجع وصف اللغة وظيفياً إلى اللغوي البريطاني فيرث[١] الذي كان ينظر إلى اللغة بوصفها تفاعلاً بين الأشخاص وبوصفها طريقة للسلوك ومساعدة الآخرين لسلوك ما. وقد أخذ مصطلح (وظيفة) عدة تفسيرات منذ ذلك الوقت واستخدمه "هاليداي" الذي قدم أفضل عرض لوظائف اللغة، وحدد لها سبع وظائف أساسية[٢].

[١] الوظيفة النفعية: وهي حدث اتصالي يؤدي إلى وجود ظروف معينة مثل "لا تلمس الموقد" أو "على رسلك".

[٢] الوظيفة التنظيمية: وهي تدل في الأغلب على تنظيم العلاقات بين الناس كالموافقة والرفض وضبط السلوك.

[٣] الوظيفة التمثيلية: أي وظيفة اللغة في تمثيل الحقيقة كما يراها الشخص، كما نرى في نقل الأخبار أو الحقائق أو المعلومات أو التقارير.

[٤] وظيفة التفاعل: وهي تعمل على استمرار الروابط الاجتماعية وقد استخدم "مالينوفسكي" مصطلح تقوية أواصر الجماعة مشيراً إلى الروابط الاجتماعية والمحافظة على قنوات الاتصال بينهم.

وعلى ذلك فإن الاتصال التفاعلي الناجح يقتضي معرفة اللهجة الدارجة واللغة الاصطلاحية والفكاهة والأدب الشعبي والأعراف الاجتماعية والآداب العامة، وغيرها من مفاتيح التفاعل الاجتماعي.

[٥] الوظيفة الشخصية: وهي التي يعبر بها المتكلم عن أحاسيسه ومشاعره وشخصيته وردود أفعاله وكل إنسان له طريقته الاتصالية الخاصة التي تميزه، حيث تتفاعل ثقافة وجدانه ومعارفه في لغته الشخصية.

(١) المرجع السابق، ص: ٢٤٩.

(1) Holliday, Michael 1973. Explorations in functions of language, London: Edward Arnold.

[٦] الوظائف الاستكشافية: وهي التي يستخدمها للحصول على المعلومات، وليعرف البيئة التي حوله، والأطفال يستخدمون هذه الوظيفة بشكل خاص في أسئلتهم التي لا تكاد تتوقف.

[٧] الوظيفة التخيلية: وهي التي تعين على إبداع الصور والخيال على سرد الحكايات والنوادر وكتابة الدوريات وقد يستخدمها الشخص لمجرد الاستماع كما في الغناء أو في الشعر.

يؤكد هاليداي أن هذه الوظائف السبع ليست منعزلة عن بعضها، بل عبارة واحدة قد تؤدي عدداً من الوظائف في وقت واحد.

فاكتساب اللغة الثانية يجب أن يرتكز على الوظائف وإلا فلا فائدة من إتقان الأشكال اللغوية وحدها. وتمتاز الوظائف السبع التي حددها "هاليداي" بأنها تتحاشى التعدد والتعقيد والتنوع الذي لا يكاد يحصى في الوظائف اللغوية.

وعلى الرغم من تعدد الوظائف التي تؤديها اللغة تبقى وظيفتها كوسيلة للاتصال بين البشر أهم تلك الوظائف جميعاً.

وكثير من المتحدثين يفضلون أن يقصروا وظيفة اللغة على الاتصال (Communication) ولكن كلمة "اتصال" فيها كثير من غموض الدلالة بحيث لا نعلم إن كان بإمكانها أن تستعمل كثيراً من الوظائف اللغوية الكثيرة التي تبدو ذات طابع اجتماعي بالدرجة الأولى كما أنها يمكن أن تشمل فعلاً وسائل الاتصال الأخرى غير اللغوية التي يستخدمها الإنسان كالإشارات وتعبيرات الوجه واللمس والحركات الجسمانية الأخرى بالإضافة إلى شمولها لوسائل الاتصال الأخرى التي تستخدمها الحيوانات المختلفة(١).

(١) نايف خرما، وعلي حجاج، اللغات الأجنبية، مرجع سابق، ص: ١٢٠.

والبحث في حضارات الشعوب المختلفة قد أظهر أن كلاً من تلك الحضارات تعرض على مجتمعها أن يتعامل مع تلك الوظائف اللغوية بشكل يختلف عن المجتمع الآخر بقدر اختلاف تلك الحضارات بعضها عن بعض. أي أننا لا نستطيع أن نفترض وجود علاقات مباشرة واضحة بين التراكيب اللغوية المتشابهة، أو المتطابقة، في اللغات المختلفة وبين الوظائف التي تؤديها تلك التراكيب في جميع تلك اللغات وهذا لا يعني عدم وجود كثير من أوجه الشبه بين بعض اللغات، وخصوصاً تلك التي تتكلمها مجتمعات أفرزتها حضارة واحدة في الماضي أو مجتمعات يكثر التواصل بينها لدرجة كبيرة بحيث تقاربت حضاراتها وامتزجت امتزاجاً عضوياً فأصبحت الحضارات تبدو كأنها حضارة واحدة فدارس اللغة الأجنبية أي لغة أجنبية لا بد إذا كان يرغب في إتقانها من أن يتعرف على حضارة المجتمع الذي يتكلم أفراده تلك اللغة، تعرفاً كافياً يعصمه من الوقوع في خطأ. وكثيراً ما يقال إن تعلم لغة أجنبية هو تعلم حضارة أصحاب تلك اللغة.

اللغة والفكر:

درس اللغوي وعالم الانثروبولوجيا الأمريكي سابير علاقة اللغة بالحضارة والمجتمع والفكر وتبعه تلميذه وورف الذي كان مهتماً بلغات وحضارات قبائل الهنود الحمر في أمريكيا بوجه خاص، وقد خرج الاثنان بأطروحة أصبحت تدعى سابير وورف تقول(1): إن اللغات المختلفة تتضمن نماذج مختلفة من العالم وقد بدأ سابير هذه الأطروحة بتركيزه على علاقة الفكر بمفردات اللغة وبالمعاني التي يتبعها المجتمع على تلك المفردات، وقد طور وورف نظريته بحيث أصبحت لا تشمل مفردات اللغة فحسب بل وأبنيتها الصرفية والنحوية أيضاً، وقال إن أنظمة اللغة، أي قواعدها ليست مجرد أداة للتعبير عن الأفكار، بل هي في الواقع تشكل

(1) Whorf. Benjamin, (Science and linguistics) in J.B Carroll (ed) language, thought and Reality, Cambridg Mass: Mit Press..

وتكون تلك الأفكار. وهي البرنامج والدليل على نشاط الفرد الفكري ولتحليله للانطباعات التي يحصل عليها، ولتجميع أفكاره، فليست صياغة الأفكار عملية مستقلة، بل جزء من قواعد لغوية معينة، وهذه تختلف قليلاً أو كثيراً بحسب اختلاف القواعد اللغوية.

ويمكن إجازة الموقف الحالي من هذه القضية بالقول إن الفكر واللغة هما أهم عنصرين من عناصر الحضارة الإنسانية وأن كلاً منهما مرتبط بالآخر ارتباطاً وثيقاً بحيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به تأثيراً كبيراً.

وتوضح الباحثة أن الأمثلة التي يمكن إيرادها على الجوانب المختلفة في عملية التواصل وصلتها بالاختلاف بين مجتمع وآخر لا حصر لها ويمكن الاطلاع عليها في الأبحاث المختصة و إنما أوردنا بعضها هنا للتدليل على أهميتها بالنسبة لعملية تعليم وتعلم اللغات الأجنبية.

ولقد نادى الكثير من العلماء بالكفاية الاتصالية عند تعليم اللغة الهدف ولأنها تستبطن في داخلها الكفاية اللغوية، وقدانبثق من هذه الأفكار المدخل الاتصالي لتعليم اللغات والذي سترد الإشارة إليه عند الكلام حول تعليم اللغة الثانية[1].

خامساً: علم التربية:

إن تعليم اللغة يتحرك في ضوء سؤالين لا ينفك أحدهما عن الآخر: ماذا نعلّم من اللغة وكيف نعلمه؟ ومن الواضح أن السؤال الأول عن "المحتوى" وأن الثاني سؤال عن "الطريقة" ويتكفل بالإجابة عن السؤال الأول علم اللغة، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي، كما وردت الإشارة إليهم سابقاً، أما السؤال الثاني فيجيب عنه علم التربية، وفي بعض جوانبه أيضاً علم اللغة النفسي[2].

(١) ص: ١٢٨.
(٢) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص: ٢٧.

فما هو علم التربية؟

علم التربية علمٌ يسعى إلى إحداث تغيرات في الأفراد بشكل أو بآخر، وذلك بتهذيب أساليب وطرق تفكيرهم، أو بأدائهم لمهارات لم يكونوا قادرين على أدائها، أو بالارتفاع بمستوى أدائهم لها، أو بإكسابهم ميولاً واتجاهات.

كما يهتم علم التربية بنوعيات المناهج من حيث المحتوى وأسس اختياره وطرق التدريس وأفضلها وموقع النشاط المدرسي من هذه العملية، ودور الوسائل التعليمية، ومكان عملية التقويم وموقف المتعلم من هذه الأمور كلها(١).

وتعد التربية التقليدية أقدم النماذج التربوية، وبالتمعن في انعكاسات التربية التقليدية على كل من المعلم والمتعلم والمادة العلمية، يلاحظ أن المادة العلمية تحتل المكانة الأولى من حيث الأهمية، وتمتاز بأنها واضحة ومنظمة، وتقدم إلى الفرد المتعلم في هذا الغالب دون اعتبار لاهتماماته أو خبراته، أما المعلم فهو خبير بمادته يعرف تماماً ماذا يُدرِّس وليس كيف يُدرِّس ذاك القدر من المادة الذي حدد له، أما المتعلم فهو مستقبل نشط إيجابي لهذه المعلومات والأفكار والمبادئ التي تقدم إليه، فالتدريب العقلي للفرد هو محور الاهتمام في الفصل، وليس الفرد من جوانبه الانفعالية أو من حيث تكيفه الاجتماعي أو غير ذلك من الجوانب وثيقة الصلة بتكوينه كإنسان أو بالمجال الذي يعيش فيه.

وقد تأثرت المناهج الدراسية بهذا الاتجاه لفترة طويلة، وصاحب هذا الأمر أن أصبح النشاط المدرسي المصاحب لمناهج المادة أمراً على هامش المنهج وليس في صميمه، إذ ليس من المطلوب أن ينظر إلى التلميذ إلا من زاوية واحدة هي التدريب العقلي.

---

(١) أحمد حسين اللقاني، المناهج النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة ١٩٨٩م، ص: ٥٤.

وقد تأثر نظام إعداد المعلمين بهذا الفكر بشكل واضح، فأصبحت المعاهد تعد معلماً يصلح لتنفيذ مناهج محورها المادة الدراسية وربما تعجز هذه النوعية من المعلمين عن تنفيذ مناهج دراسية من نوع آخر يتم إعدادها في إطار فكر تربوي مختلف عن هذا الفكر التقليدي.

وقد تأثرت نواح أخرى بهذا الفكر، مثل الإدارة المدرسية وأساليب التوجيه الفني ومكانة الوسائل التعليمية في العملية التربوية(١).

هذا وقد ظهر اتجاه آخر كانعكاس للفكر التقليدي، وهو التربية التقدمية وجوهر الفكر التقدمي هو أن المتعلم أصبح مركز عملية التربية، فهو من حيث أبعاده العقلية، والاجتماعية، والسيكولوجية، أصبح مركز ما يخطط من مناهج مدرسية.

أما المعلم في إطار هذا الفكر فهو يقوم بدور مختلف عن دوره في إطار الفكر التقليدي، فهو يقوم بالتخطيط والتوجيه والمتابعة، فهو خبير في التعلم وخبير في طرق التدريس، وخبير في التوجيه والإرشاد، ومُيسِّر للتعلّم يرجع إليه عند الحاجة. أما محتوى المادة التعليمية فقد أصبح المتعلم يصل إليه من خلال خبراته الجديدة المستندة إلى رصيده من الخبرات السابقة، وعلى ذلك فإن المحتوى من المادة الدراسية ليس كتاباً بعينه وإنما هو ما يصل إليه المتعلم من خلال مجموعة من التفاعلات مع البيئة. ويمكن القول إن هذا الاتجاه في تاريخ تطور الفكر التربوي قد حمل في طياته بداية لاتجاه نحو ما يسمى بـــ "تفريد التعليم" أي جعله فردياً.

وفي ضوء ذلك يمكن القول إن أساس عملية التربية في إطار هذا الفكر هي الخبرة، فمرور المتعلم بها يؤدي إلى اكتسابه خبرة جديدة. والشرط الأساسي هنا

(١) أحمد حسين اللقاني، المناهج النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص: ٥٦.

هو أن يتم اختيار الخبرات استناداً إلى فهم المتعلم وطبيعته وإمكاناته وقدراته وخبراته السابقة، ومن خلال ذلك يتم ضبط وتوجيه التعلم في اتجاه ما يحدد من الأهداف. ومن ثم فإن المعلم مطالب بأن يكون نامياً ومتجدداً على الدوام حيث إن نموه في المهنة يرتبط تماماً بمسألة نموه العلمي والمهني.

والتقويم في إطار المناهج التي تعكس هذا الفكر عملية دائمة، تبدأ مع بداية العمل والنشاط وتستمر في جميع مراحله، وكما يمارس المعلم تقويماً لجهد ونشاط كل فرد في الجماعة، يمارس كل فرد دوراً تقويمياً أيضاً لجهده ونشاطه، وربما جهد ونشاط الآخرين، بل وتشترك الجماعة كلها في النهاية في تقويم ما قامت به من عمل في ضوء ما حدد له من أهداف.

وكما كانت التربية التقدمية امتداداً للتربية التقليدية كانت التربية التفاعلية امتداداً للتربية التقدمية.

وتعتمد التربية التفاعلية في جوهرها على فكرة أساسية وهي أن الإنسان يعرف كل شيء عن طريق ما يمر به من تجارب ومن خلال ما يقوم به من جهد في البحث عن أدلة تساعد على الكشف عن غموض المشكلات والمواقف التي تواجهه. والإنسان يصل أيضاً إلى هذه المعرفة عن طريق ما يجري من حوار بينه وبين الآخرين.

وهذا الفكر يمثل دعوة إلى البحث عن جذور الإنسان أو ماضيه تحقيقاً لأغراض جديدة وتوفيراً لقيم جديدة يستطيع الأفراد عن طريقها أن يوفروا صورة أفضل لحياتهم في الحاضر والمستقبل.

وإذا نظرنا إلى موقف المعلم والمتعلم والمحتوى، فنجد أن المعلم يحمل المسئولية كاملة لتوفير المواقف التعليمية التي تظهر فيها الفردية، أي الشخصية المتميزة لكل فرد وأن يدير الحوار بين الجميع بدرجة عالية من الثقة والتمكن.

أما المتعلم فهو قادرٌ على التعلم من خلال ما يدور من حوار بينه وبين المعلم وبينه وبين زملائه. أي أن التعلم هنا جهد فردي.

أما المحتوى فيعتبره أصحاب هذا الفكر، كل ما يصل إليه المتعلم من مشكلات ثقافية واجتماعية معاصرة يلمسها عن قرب ويثير تساؤلات حولها، ويعبر عن اهتمامه بها، وبالتالي يصبح المجتمع المحلي هو البيئة التي يتعلم منها الفرد.

وباستعراض الاتجاهات الثلاثة السابقة يتبين لنا أنها جميعاً تختلف في نظرة كل منها إلى مختلف الجوانب التي تشكل في مجموعها فلسفة تربوية، الأمر الذي يترتب عليه نوعيات متباينة من المناهج وما تحتويه من مواد دراسية، وأسلوب تنظيم هذه المواد، بل وينعكس أيضاً على أساليب التدريس، ونظرة المعلم إلى الوسائل التعليمية وأساليب التقويم وأشكال النشاط المدرسي.

وهذا معناه أن الفكر التربوي، وشيوعه، وتغلغله في البناء المعرفي والوجداني لكل مشتغل بالعملية التربوية يجب أن يكون موازياً لكل تطوير في المناهج، ولعل هذا يشير إلى أن هناك ما يمكن أن نطلق عليه أساسيات المنهج، وأن هناك ما يمكن أن نطلق عليه تنظيمات المنهج.

والمنهج في استناده على أكثر من فكر تربوي يقوم على أسس معينة تشكل في مجموعها تنظيماً منهجياً معيناً، وهذا التنظيم له عدة جوانب هي ما يطلق عليه عناصر المنهج ومكوناته والتي سوف يأتي الحديث عنها لاحقاً في مجالات تطبيق علم اللغة التطبيقي(١).

(١) ص: ١٠٤.

الفصل الثالث



الفصل الثالث
مجالات علم اللغة التطبيقي

تمهيد:

تتكامل المصادر السابقة كي تصل إلى عمل ملموس في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، وهذا العمل له عناصر مختلفة أيضاً، تتآزر جميعها في إقامة أساس علمي لتعليم وتعلم اللغات.

والذي لاشك فيه أن أهم عنصر ينهض عليه تعليم اللغة، ويؤثر في كل العناصر اللاحقة، ويشكل الثمرة النهائية هو المنهج يليه طرائق التدريس.

أولا: المنهج:

المنهج عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية، إن لم يكن صلبها، والسبب في ذلك أنه يقدم تصوراً شاملاً لما ينبغي أن يقدم للطالب من معلومات، وما يجب أن يكتسبه من مهارات، وما يمكن أن ينميَّ لديه من قيم واتجاهات، كما أن المنهج سيترجم بالفعل الأهداف العامة للتربية.

وتحديد منهج لتعليم لغة أجنبية في بلد ما يتوقف على عوامل كثيرة من أهمها(١):

[١] السياسة التربوية اللغوية التي تتبناها الدولة. فهذه السياسة التي تحدد اختيار لغة أجنبية بعينها، من بين اللغات المتعددة. كما تحدد النسبة المئوية من ميزانيتها، للإنفاق على تعليمها، إضافة إلى الأهداف التي ترمي إلي تحقيقها، والوقت الذي يخصص لتعليمها.

---

(١) نايف خرما، وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، مرجع سابق، ص: ١٩٥.

[٢] المكانة الاجتماعية والدولية التي تُحظى بها اللغة الأجنبية المستهدفة، ومدى انتشارها، واستخدامها في المجالات العلمية والاقتصادية والسياسية، والدبلوماسية.

[٣] النظريات العلمية التي يستند عليها بناء المنهج، وتشمل نظريات التعلم السيكولوجية، ونظريات علم اللغة الاجتماعي، والمستحدثات التربوية والتقنية التي يستند إليها مخططو المناهج.

ولقد استعرض هذا الكتاب تلك النظريات بإسهاب في الفصل السابق، وهذه النظريات لا تدخل ولا تتدخل مباشرة في رسم المناهج، ولكن لابد لمخططي المناهج من المعرفة التامة بها، والسير على هديها، فهذه النظريات تمثل الفلسفة أو السياسة العامة التي تحكم عملية بناء المنهج بأكمله، وتقسيمه إلى وحدات تعليمية، وتحديد السلوك والمهارات اللغوية التي يراد تعليمها، كما أنها تشكل الأساس في اختيار الطريقة، والأساليب التعليمية، والمواد التعليمية والتقنيات التربوية المناسبة، صحيح أن تلك النظريات تتشعب وتتعدد اتجاهاتها، ولكنها تظل في خاتمة المطاف من الأسس الرئيسية التي تحدد بناء المنهج.

[٤] اختيار مادة المنهج ومحتواه، وتنظيم مفرداته في وحدات تعليمية واختيار الموضوعات التي تترجم من خلالها تلك المفردات إلى مهام، ونشاطات، وممارسات وتدريبات لغوية.

[٥] مراعاة التكامل بين عناصر المنهج المختلفة، والتنسيق فيما بينها، فبالإضافة إلى عمليات الاختيار والتنظيم والترتيب وفق حاجات المتعلمين وقدراتهم؛ فإن رجال التربية يعتبرون أن أهم أسس بناء المنهج أن تكون كل مرحلة فيه نابعة من المرحلة السابقة، غير منفصلة عنها، تُقوِّمها وتُعزِّزها وصولاً إلى مرحلة تالية.

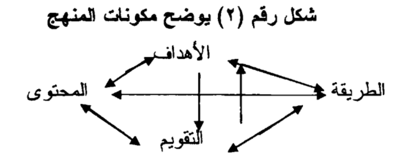
[٦] مراعاة عمليات المتابعة والتقويم والتطوير المستمر للمنهج بمكوناته الأساسية؛ وذلك بالإفادة من التغذية الراجعة.

مكونات المنهج:

هناك خلط بين المنهج Curriculm والبرنامج التعليمي، فالمنهج وصف عام لما يقدم في مقرر ما، أو مجموعة مقررات، وأسلوب تنفيذها. أما البرنامج التعليمي Syllapus فهو مجموعة من النقاط اللغوية سواء أكانت مفردات لغوية، أم قواعد نحوية، أم مختارات للقراءة أو الكتابة، أو الحديث الذي يقوم المعلم بتدريسها. والبرنامج التعليمي جزء من المنهج، أما المنهج فيشمل المقرر لكنه أعم منه. لأنه مَعْنيٌّ بكل مقومات البرنامج التعليمي بصورة شاملة وبصورة تفصيلية(١).

وللمنهج أربعة مكونات أساسية هي: الأهداف – المحتوى – الطريقة – التقويم.

شكل رقم (٢) يوضح مكونات المنهج



والعلاقات بين هذه المكونات واضحة، فالأهداف عندما تتحدد تكون أساساً لاختيار المحتوى، وتحديد الطريقة المناسبة لتدريسه، وبعد أن تأخذ العملية التعليمية طريقها نأتي إلى التقويم، والتقويم ليس قاصراً على عنصر دون آخر ولكنه يشمل مختلف عناصر المنهج، فهناك تقويم للأهداف وهناك تقويم للطريقة، وتقويم ثالث للمحتوى. بل إن إجراءات التقويم نفسها تخضع للتقويم والاختبارات نفسها تختبر،

(١) نايف خرما، وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، مرجع سابق، ص: ١٩٥.

وهذا ما يسمى (باختبار الاختبارات) فندرس خصائصها ونحدد مدى قدرتها على تحقيق أهدافها[١].

وفيما يلي مكونات المنهج بدءاً بالأهداف:

الأهداف:

إن الوصول إلى مستوى جيد من التحصيل أو التعلم هو الهدف الرئيسي لأي نظام تربوي، ولا يتأتى ذلك إلا إذا وجدت أهداف صريحة، وواضحة، ومحددة. وأهداف تعليم اللغات الأجنبية، تنقسم إلى ثلاثة مستويات:

{أ} الأهداف العامة:

الأهداف العامة لتعليم اللغات الأجنبية تمثل انعكاساً للأهداف التربوية العامة التي تتبناها الدولة والتي تمثل بدورها الترجمة العلمية للفلسفة التي تسود المجتمع. إذ بواسطة هذه الأهداف تتحول مجموعة المفاهيم والتصورات والآمال، التي تهدف الأمة، على اختلاف أفرادها وهيئاتها إلى تحقيقها في المجال التربوي، إلى أهداف محددة المعالم يلتزم النظام التعليمي بتحقيقها[٢].

{ب} أهداف المهارات:

جرت العادة على تقسيم المهارات اللغوية إلى أربع مهارات هي: الاستماع، والقراءة، والحديث، والكتابة، وعلى تقسيم هذه المهارات الأربع إلى قسمين: فمهارتا القراءة والاستماع مهارتا استيعاب، ومهارتا الحديث والكتابة مهارتا إنتاج، فكل هذه المهارات تتداخل وتتكامل مع بعضها في استخدام اللغة استخداماً طبيعياً، ومن ثم يتعين أن تنطوي كل مهمة من مهمات اللغة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة لغوية واحدة. فهذه المهارات يجب أن تتداخل وتتكامل قدر الإمكان. يقول

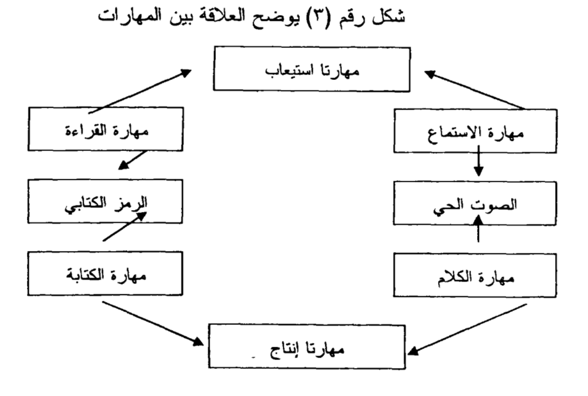
(١) رشدي أحمد طعيمه، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، ص: ٦٢.

(٢) نايف خرما، علي حجاج، مرجع سابق، ص: ٢٠٠.

علي أحمد شعبان (من المعلوم أن المدخل التقليدي لتصميم المناهج يهدف إلى وضع مواصفات أو قوائم بالوحدات أو الموضوعات اللغوية التي يراد إدراجها في بناء متكامل لبرنامج تعليمي. وغالباً ما تصاغ هذه المواصفات في شكل قوائم تضم أشكالاً لغوية أو وظائف أو أفكاراً أو مهارات معينة. ولكن المهارات اللغوية بتركيزها على السلوك اللغوي – تعتبر أكثر هذه الفئات عوناً لنا في تحديد الأنشطة اللغوية التي تساعدنا على تصميم مناهج لتعلم اللغة) [1].

ويوضح الشكل التالي العلاقة القائمة بين المهارات[2].

شكل رقم (٣) يوضح العلاقة بين المهارات



(١) علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، الإدارة العامة للثقافة والنشر بجامعة الرياض، الرياض ١٤١٦هـ١٩٩٥م، ص: ٩٦.
(٢) عمر الصديق عبد الله، (تعليم مهارة الاستماع) مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد ٢، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم ٢٠٠٥م، ص: ٢٢٣.

{ج} الأهداف السلوكية:

وقد قسم بلوم(1) وزملاؤه الأهداف السلوكية إلى ثلاثة مجالات هي: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمهاري، وفي تعليم وتعلّم اللغات الأجنبية يجري تقسيم هذه المجالات الثلاثة إلى حقول أصغر مثل: المعرفة، والفهم، والتحليل، والتقويم، والاستقبال، والاستجابة، والتقدير، والتنظيم، والتركيب، وإظهار المواقف تجاه الأشياء وغيرها(2).

ومن خصائص الهدف السلوكي ما يلي:

* أنه يصف لنا ناتج التعلم وليس عملية التعلم، فهو يصف ما يتوقع أن يحدث عن الطالب، وليس ما يحدث من المعلم.

* أن الهدف السلوكي خاص بالطالب الذي يمثل غاية التعليم وليس بالمعلم الذي يمثل مصدر التعليم(3).

[2] المحتوى:

ويقصد به مجموعة الخبرات التربوية، والحقائق والمعلومات، التي يرجى تزويد الطلاب بها. وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم. بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج(4).

واختيار محتوى المقرر يتضمن الآتي:

أولاً: اختيار النمط اللغوي.

ثانياً: اختيار مفردات المواد اللغوية، أو الأشكال اللغوية.

أولاً: اختيار النمط اللغوي:

(1)Bloom, b.c et al, (1925) taxonomy of education adjectives n.x. David MacKay.

(2) دايف خرما، وعلي حجاج، اللغات الأجنبية، مرجع سابق، ص: ٢٠٢.

(3) رشدي أحمد طعيمه، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، مرجع سابق، ص: ٦٥.

(4) المرجع السابق، ص: ٦٦.

ذكرت في الفصل السابق التنوع اللغوي، كما يهتم به علم اللغة الاجتماعي، وكل شكل من أشكال التنوع اللغوي يمثل "نمطاً" لغوياً، ومن الأنماط المهمة في اختيار المحتوى ما يلي:

* اللهجة:

فالمقرر الذي يوضع لأغراض عامة يختار محتواه من النمط الفصيح العام الذي يستعمل عادة في وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة.

لكن المقرر الذي يوضع لأغراض خاصة، كتعليم العربية للأطباء الأجانب الذين يعملون في البلاد العربية لابد أن يختار محتواه من اللهجات المستعملة لأن الهدف هنا سلامة الاتصال اللغوي بين الطبيب والمريض.

* نوع الأسلوب الكلامي:

ويقصد به التنوع في أساليب الأداء الكلامي، فهناك الأسلوب "الرسمي" وهناك الأسلوب "الاستشاري" والأسلوب "الإعلامي" وهكذا فاختيار المحتوى لابد أن يراعي هذا التنوع.

بعد ذلك يأتي شكل الأداء اللغوي: أهو مكتوب أم منطوق؟ ويكاد يكون الاختيار في معظم المقررات مبنياً على اللغة "المكتوبة" كما هو الأمر في تعليم العربية في العالم العربي، وهو نقص كبير جداً لأن إغفال المستوى "المنطوق" في الاختيار يؤدي إلى خلل كبير في تعليم اللغة وبخاصة على الأداء الاستقبالي[1]".

(١) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص: ٦٦.

ثانياً: اختيار مفردات المواد اللغوية:

يكون اختيار المفردات محدوداً جداً على المستوى الصوتي والمستوى الصرفي. لأن العناصر الصوتية في كل لغة محدودة جداً ودرجة شيوعها عالية جداً. ومن ثم فلا يكاد يكون هناك مجال للاختيار. وفي ذلك يقول عبده الراجحي (ونحن لا نستطيع أن نعلم أصواتاً من اللغة، ونترك أصواتاً أخرى)(١).

وكذلك الحال على المستوى الصرفي لقلة الفصائل الصرفية من ناحية، وارتفاع درجة الشيوع في معظمها من ناحية أخرى. فليس كل الصيغ الفعلية في العربية مثلاً متساوية الشيوع، فثمة صيغ ينخفض شيوعها انخفاضاً واضحاً، فليس هناك ما يدعو إلى اختيارها في المحتوى كصيغة أفعوعل مثل: (اخشوشن) وأفعالّ مثل: (اخْضارّ)، وهناك صيغ كثيرة أيضاً في جموع التكسير يجب إسقاطها عند الاختيار.

أما الاختيار الحقيقي فيكون على مستوى "المعجم" وعلى مستوى "النحو"(٢).

* المعجم: ويقصد به اختيار "الكلمات" في محتوى المقرر، فمعجم أية لغة يشتمل على عدد كبير من الكلمات – وهذا الاختيار لا يكون نافعاً إلا إذا كان مستنداً إلى معايير موضوعية.

ومعايير اختيار كلمات محتوى المقرر هي: الشيوع، التوزيع، قابلية الاستدعاء والمعيار النفسي.

* الشيوع: إذا كانت الكلمة أكثر استعمالاً كانت أنفع وأصلح في تعليم اللغة. وقد دلت إحصائيات الشيوع التي أجريت في لغات كثيرة أن الألف كلمةٍ الأكثر شيوعاً تمثل ٩٤% من النص، وأن المائة كلمة الأكثر شيوعاً تمثل ٧٤% منه. وهذا برهان على ضرورة الأخذ بهذا المنهج قبل اختيار المحتوى، وإلا فإن المتعلم

(١) المرجع السابق، ص: ٦٧.
(٢) عبده الراجي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص: ٦٧.

يستنفذ جهده في تعلم كلمات كثيرة لا يحتاج إلى استعمالها إلا نادراً. على حين يجهل الكلمات التي يحتاجها.

* التوزيع: وهو المعيار الثاني الذي يكمل معيار الشيوع، ويقصد به مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة فمثلاً كلمة "فتح" لها درجة مرتفعة في التوزيع تقول: "فتح الباب – وفتح المسلمون بلاداً كثيرة – وفتح حساباً في مصرف ... وهكذا.

* قابلية الاستدعاء: هناك كلمات في اللغة يسهل عليك أن تتذكرها دون عناء، ويسهل عليك أن "تستدعيها" حين يخطر على بالك موضوع ما، أو تذكر أمامك مسألة ما.

وقد أجريت تجارب كثيرة على الأطفال ثبت منها أنهم يستدعون كلمات معينة – في سرعة هائلة – ويستعملونها استعمالاً صحيحاً.

* المعيار النفسي: لا تصلح معايير الشيوع وحدها في اختيار الكلمات، بل لابد من الاحتكام إلى المعايير النفسية والتعليمية، مثل قابلية الكلمة للتعلّم بألا يصعب على المتعلم أن يتعلمها وقابليتها للتعليم بألا يصعب على المعلم تعليمها في يُسر ويرجع ذلك في الأغلب بجانب المعايير السابقة – إلى طول الكلمة أو قصرها، أو شذوذها:

النحو:

يظن بعض الناس أن النحو "كله" يجب أن يعلم، وهذا غير صحيح، إذ لابد من الاختيار وفق معايير موضوعية هي نفسها المعايير التي استعرضتها هذه الدراسة في اختيار الكلمات، إذ ليست كل البنى النحوية متساوية من حيث الشيوع، ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم.

هناك بنى بسيطة، وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يتسغنى عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية ... ولا يتم الاختبار إلا بعد دراسات إحصائية كتلك التي في الكلمات، يبدأ بعدها وضع قوائم للبنى النحوية الأساسية Basic structure list لتكون مصدراً لاختيار المحتوى النحوي في المقرر التعليمي.

والاتجاه السائد الآن اعتماد المدخل الوظيفي الذي يربط البنى النحوية بالأحداث الاتصالية التي تبنيها أهداف المقرر[1].

لا توجد هناك نظرية شاملة عن المقرر وذلك لأن تعليم اللغة نشاط علمي يتجدد كل يوم، وهو يفرز تجارب وخبرات جديدة، وأن اختيار المحتوى يجب أن يكون وفق منهج علمي، يتخذ معايير موضوعية، وتتكامل فيه مجالات التخصص.

ثانيا: طرائق التدريس:

طريقة التدريس غالباً ما تنطلق من نظرة خاصة لطبيعة اللغة وتصور معين لاكتسابها وتعلمها وتعليمها، مع مراعاة طبيعة الإنسان المتعلم وأساليب اكتسابه المعرفة وتأثيرها في سلوكه. إنها تنطلق من مذاهب ومداخل معينة تحكم خطواتها وأنشطتها وتدريباتها وتصوغ المبررات لهذه الخطوات وتلك الأنشطة والتدريبات، وهذه المداخل تستند إلى نظريات لغوية ونفسية وتربوية[2]، والطريقة بهذا المفهوم الشامل ليست مجرد وسيلة لتوصيل المعرفة، أو إجراءات وأنشطة تدريسية، هي خطة شاملة يستعان بها في تحقيق الهدف التربوي المنشود، وتتطلب عدداً من الخطوات والإجراءات والأساليب والأنشطة في داخل الفصل وخارجه، وترتبط

---

(١) عبده الراجي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص: ٧١.

(٢) عبد العزيز العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض ٢٠٠٢م، ص: ١٨.

بطريقة إعداد المنهج، وتأليف الكتاب المقرر، واختيار موضوعاته، ووسائل التقويم وتقنيات التعليم، والتوجيهات التي يشتمل عليها دليل المعلم(1).

ويقصد بطرائق تعليم اللغات، بما فيها اللغة العربية، تدريس مهارات اللغة الأربع: فهم المسموع، الحديث، القراءة، الكتابة. وليس المقصود بطرائق التدريس أساليب تدريس مقررات المنهج منفصلاً بعضها عن بعض كطريقة تدريس القواعد مثلاً، أو الإملاء، أو الخط، أو الأدب، أو التاريخ، وغير ذلك، فهذه المقررات، إن وجدت في منهج من مناهج تعليم اللغة، فأنها تقدم للمتعلمين بوصفها محتويات تخدم مهارات اللغة وتقود إلى تحقيق الهدف الرئيس(2).

ونجاح أي طريقة من الطرائق يتوقف على قدرة هذه الطريقة على تمكين الدارسين من هذه المهارات من حيث فهم ما يسمعونه، أو يقرؤونه، عندما يصل إليهم عن طريق مستخدمي اللغة خصوصاً الناطقين الأصليين بها، ومن حيث استخدام اللغة عندما يتطلب الموقف إيصال معنى أو رسالة معينة للآخرين في الإطار الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة.

بيد أن المفهوم السابق ليس هو السائد في جميع طرائق تدريس اللغات، وإنما هو مفهوم عرف وطبق بعد تطور ميدان تعليم اللغات الأجنبية في القرن العشرين، حيث كان تعليم اللغات الأجنبية بل وأحياناً كثيرة تعليم اللغات القومية كان منصباً على الصحة اللغوية Accuracy أي على إتقان الشكل اللغوي لوظيفة الاتصال، أو بعبارة أخرى على الكلام والكتابة بدون أخطاء لغوية كما هو الحال في طريقة النحو والترجمة(3).

(1) عبد العزيز العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص: ٢٣.
(2) المرجع السابق، ص: ١٧.
(3) المرجع السابق، ص: ١٧.

وقبل الحديث عن طرائق التدريس نفسها لابد من التفريق بين عدد من المفاهيم والمصطلحات ذات العلاقة بطريقة التدريس وهي النظرية، والمدخل، أو المذهب، والطريقة، والإجراءات.

النظرية Theory: أسلوب في الفهم والنقد وتكوين الآراء تمهيداً لصياغة القوانين وتعميمها وقد عرفها جاك ريتشاردز وزميله في معجمهم اللغوي التطبيقي Longman dictionary of language teaching applied linguistics بأنها: "مقولة أو صياغة لمبدأ عام يبنى على رأي معين مؤيد بمعلومات توضح حقائق معينة أو تفسر ظاهرة من الظواهر، أو حادثة من الحوادث"(١).

المدخل: المدخل أو المذهب Approach عرفه أحد اللغويين التطبيقيين بأنه: "مجموعة من الافتراضات المتعلقة بعضها ببعض وتعالج طبيعة تعليم اللغة وتعلمها، واختار جاك ريتشاردز وزميله في معجمهم اللغوي التطبيقي التعريف الذي يرى أن المدخل "اتجاه أو نظرة إلى طبيعة اللغة ذاتها، أو تعليمها وتعلمها اتجاهاً يغير من طريقة التدريس"(٢).

والمدخل غالباً ما ينبثق من نظرية أو يستند إليها ولا يختلف عنها في كثير من الحالات، وهذه المداخل تنتمي إلى ميادين مختلفة فمنها اللغوي ومنها النفسي ومنها اللغوي النفسي ومنها اللغوي التطبيقي ومنها التربوي.

الطريقة: طريقة التدريس Method تعني مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة(٣).

الإجراءات: الإجراءات أو الأساليب Techniques هي الأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الدراسة أو خارجها في تطبيقه لطريقة تدريس معينة ومن

---

(١)Richards et. Al. Longman dictionary of language teaching op. cit, p. 379 .
(٢)P. 20.
(٣) محمد عزت عبد الموجود، ورشدي طعيمه، وعلي مدكور، طرائق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة دار الثقافة ١٩٨١م، ص: ٣٩٢.

الإجراءات المعروفة في طرائق التدريس التي تمارس داخل حجرة الدرس: التقديم، والحوار، والتعزيز، والتكرار، والقراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، وتبادل الأدوار، والتمثيل، والتدريبات بأنواعها، بالإضافة إلى ما يقوم به المعلم من إعداد المادة اللغوية وتحضير الدرس وما يلزم ذلك من تقنيات تعليمية. والمثال التالي يوضح العلاقة بين المفاهيم الأربعة "النظرية، المدخل، الطريقة، الإجراءات وتسلسلها"(١).

المثال: البنيوية السلوكية: نظرية لغوية نفسية انبثق منها بعض المداخل في تعليم اللغات الأجنبية، من أبرزها المدخل السمعي الشفهي، وقد انبثق من هذا المدخل عدد من الطرائق، من أهمها الطريقة السمعية الشفهية، ولهذه الطريقة إجراءات وأنشطة معروفة من أبرزها التكرار وتدريبات الأنماط بأنواعها. وتعتمد طرائق تعليم اللغات في مجملها على أساسين هما نظرية اللغة ونظرية تعلم اللغة.

فنظريات اللغة هي التي تصف اللغة وتقوم بتحليلها وتفسر كيفية عملها وتستخرج بعد ذلك أهم القوانين التي تحكم النظام اللغوي والمبادئ والأسس التي تقوم عليها طبيعة اللغة.

أما نظريات تعلّم اللغة فهي تجيب عادة عن سؤالين هما(٢):

{أ} ما العمليات اللغوية والنفسية والمعرفية التي يتضمنها تعليم اللغة؟

{ب} ما الشروط الواجب توافرها لكي تنشط عمليات التعلم هذه؟

ويشكل مجموع هذه الافتراضات المستقاة من نظريات اللغة ونظريات التعلم ما يسمى بالإطار العام للمدخل الذي تنبثق من خلاله طريقة تدريس اللغة المعينة.

---

(١) جاك ريتشاردز، وثيودر روجرز، مذاهب وطرائق تعليم اللغات، ترجمة محمود صيني، وعبد الرحمن العبدان، وعمر الصدق عبد الله، الرياض، دار عالم الكتب ١٤١٠هـ ص: ٢٨.

(٢) عمر الصديق عبد الله، الأسس النفسية واللغوية والتربوية لتعليم وتعلم اللغات، مجلة العربية الناطقين بغيرها، العدد ٥ ٢٠٠٧م، ص: ١١.

وقد حفل ميدان تعليم اللغات الأجنبية في القرن العشرين بطرائق كثيرة، وسأتناول أكثر هذه الطرائق تأثيراً في مجال تعليم اللغة وهي:

* طريقة النحو والترجمة.
* الطريقة المباشرة.
* الطريقة السمعية الشفوية.
* المذهب المعرفي.
* المدخل الاتصالي.

١ـ طريقة النحو والترجمة:

تعتبر طريقة النحو والترجمة كما تدل بعض أسماء أعلامها البارزين أمثال يوهان زايدون شتوكر، وكارل بولتز، من نتاج العقلية الألمانية. وكان هدفها كما حدده أحد نقادها "هو أن تعرف كل شيء عن الشيء دون الإلمام بالشيء ذاته"(١).

وأهم مفاهيم طريقة النحو والترجمة الآتي:

[١] الغرض من تعلم اللغة الأجنبية: هو قراءة الأدب المكتوب، والاستفادة منه في التدريب العقلي، وتنمية الملكات الذهنية. فطريقة النحو والترجمة أسلوب لتعليم اللغة يركز أولاً: على تقديم تحليل مفصل لقواعدها النحوية، ثم تطبيق هذه المعرفة في إجراء ترجمة للجمل والنصوص من اللغة الهدف إلى اللغة الأم والعكس. ومن ثم فإن هذه الطريقة تنظر إلى تعليم اللغة على أنه مجرد عملية استظهار للقواعد النحوية والحقائق، من أجل فهم ومعالجة الصرف والقواعد في اللغة الهدف.

[٢] جعلت طريقة النحو والترجمة مهارتي القراءة، والكتابة، غاية اهتمامها. ولم تعر أي اهتمام منهجي لمهارة الاستماع أو مهارة الكلام.

---

(١) جاك ريتشاردز وثيودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق ص: ٦.

[٣] تعلم الطريقة المفردات عن طريق:

- قوائم كلمات ثنائية اللغة.
- استعمال المعجم.
- الاستظهار.

[٤] أكدت الطريقة على مسألة الصحة اللغوية language accuracy في القواعد والإملاء والترجمة الدقيقة وقلة الاهتمام بالكفاية اللغوية Language proficiency.

[٥] لغة الدارس الأصلية هي وسيلة التعليم، وكانت تستخدم في شرح معاني العناصر اللغوية الجديدة وفي المقارنة بينها وبين اللغة الهدف.

[٦] نادت الطريقة بأن يعلم النحو عن طريق أسلوب الاستقراء. ثم يتم التدريب عن طريق القواعد النحوية من خلال تمارين الترجمة. ويلاحظ في معظم نصوص طريقة النحو والترجمة أن هناك حرصاً على التقيد بالمقرر؛ حيث وضعت النقاط النحوية في تدرج، مما يدل على أن هناك جهداً ما قد بذل كمحاولة لتعليم النحو بطريقة مرتبة ومنظمة[١].

[٧] حصر وسائل التقويم في الاختبارات، وبخاصة اختبارات المقال تلك الاختبارات الذاتية غير الموضوعية، التي تقيس حصيلة الطلاب من المفردات والقواعد الواردة في الكتاب المقرر، ولا تعطي صورة عن كفاية المتعلم في اللغة الهدف.

هذه الطريقة لا تنطلق من مدخل، ولا تستند إلى نظرية لغوية أو نفسية أو تربوية تعليمية، بل إنها طريقة بلا نظرية، على حد قول ريتشاردز وزميله روجرز "أظن أننا نستطيع أن نفهم عدم النظرية في طريقة القواعد والترجمة"[٢].

(١) صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، ص: ٤١.
(٢) جاك ريتشاردز وثيودور و روجرز، مرجع سابق، ص: ٨.

ومن الباحثين من يرى أن هذه الطريقة تعتمد على نظرية الملكات العقلية في التدريب الشكلي في علم النفس، تلك النظرية التي تؤمن بانقسام العقل إلى عدة مناطق، كل منطقة مختصة بملكة معينة، كملكة الذاكرة، وملكة التفكير، وحل المشكلات، وغيرها(1).

تقويم الطريقة:

من أهم مزايا هذه الطريقة:

[1] قد تكون هذه الطريقة مناسبة للأعداد الكبيرة من الطلاب، حيث لا يستطيعون المشاركة الفعلية في الفصل، فيحتاجون إلى الكتاب المقرر لمعرفة القواعد، ويعتمدون فيما تبقى على الترجمة والمعاجم ثنائية اللغة.

[2] قد تكون هذه الطريقة مفيدة عندما تكون الحاجة ماسة إلى تعلم مفردات وعبارات وجمل لأغراض خاصة، سواء أكانت هذه الأغراض دينية أم علمية أم سياسية.

ومن أبرز عيوب هذه الطريقة:

[1] الاهتمام بمهارتي القراءة والكتابة، وعدم الاهتمام بالفهم، وقلة الحديث باللغة الهدف وسلامة النطق، كل ذلك لن يؤدي إلى بناء كفاية لغوية سليمة في بقية المهارات.

[2] التدريس بهذه الطريقة غالباً ما يقود إلى تدخل أنظمة اللغة الأم للمتعلم في أنظمة اللغة الهدف، وقد تستمر هذه المشكلة مع المتعلم وربما يصعب عليه التخلص منها، مهما تقدمت به المراحل، لأنه تعوّد على الترجمة والتفكير بلغته الأم.

---

(1) دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، مرجع سابق، ص: 102.

[٣] ليس لدى معلم اللغة – وفقاً لهذه الطريقة – ما يحفزه على الإبداع، وتنويع الأنشطة، وشحذ همم الطلاب، ما دام مكبل اليدين، مقيداً بما في الكتاب المقرر، غير قادر على الاجتهاد والتطوير.

[٤] هذه الطريقة لا تصلح لتدريس اللغة الأجنبية للأطفال، لأنهم – في هذه المرحلة – لا يدركون كثيراً مما يقدم فيها من مصطلحات، وكلمات وعبارات نحوية وصرفية، حتى لو كانت بلغتهم الأم، بالإضافة إلى صعوبة فهم محتوى النصوص الأدبية والعلمية المقدمة.

[٥] هذه الطريقة لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فقد يستفيد منها الأذكياء الذين يميلون إلى التحليل والتجريد، أو من لهم معرفة سابقة بقواعد اللغة الهدف؛ غير أن المتوسطين أو الأقل ذكاء، لا يفهمون إلا قليلاً مما يقدم لهم، فيتأخرون عن الركب، وتكثر أخطاؤهم وربما تتكون لديهم عادات خاطئة، تؤدي إلى التحجر اللغوي Fossilization[1].

لقد هيمنت طريقة القواعد والترجمة على ميدان تعليم اللغات الأجنبية وخاصة اللغات الأوربية، قرابة قرن من الزمان، في الفترة ما بين العقد الخامس من القرن التاسع عشر حتى العقد الخامس من القرن العشرين. ولا تزال بعض صيغها المعدلة تستعمل في أجزاء من العالم، بما في ذلك العالم العربي، وخاصة تعليم اللغات غير الأوربية بل إن هذه الطريقة الأم لا تزال متبعة في تعليم اللغات الأجنبية في كثير من الجامعات الغربية.

وعلى الرغم من ذلك، فلا أحد يدعو الآن إلى هذه الطريقة أو ينادي باستخدامها، لأنها طريقة لا تقوم على نظرية من نظريات علم اللغة، أو علم النفس، أو التربية، ولا تستند إلى مذهب معين.

---

(١) العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص: ٤٨.

ونتيجة لتطور الدراسات اللغوية، وبروز علم اللغة الحديث، ثم ارتباطه بعلم النفس، وعلم الاجتماع، وما نتج عن ذلك من نظريات جديدة لطبيعة اللغة وأساليب تعليمها بوصفها وسيلة اتصال، بدأت محاولات لعلاج هذه الطريقة وتعديلها بما يتفق مع هذه النظريات الجديدة لتعليم اللغات، غير أن هذه المحاولات باءت بالفشل.

ثم رأى بعض المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية، أن اكتساب الطفل لغته الأم يصلح أن يكون انموذجاً لتعليم اللغة الأجنبية، وقد تحولت هذه الآراء المستمدة من المبادئ الطبيعية لتعلم اللغة الأم إلى مذاهب وطرائق طبيعية مباشرة بدأت بالطريقة الطبيعية ثم تجسدت في نهاية الأمر فيما عرف بالطريقة المباشرة التي هي موضوع الفقرة التالية.

٢- الطريقة المباشرة The direct method

ظهرت هذه الطريقة في الوقت الذي ظهرت فيه الدراسات اللغوية الحديثة التي دعت إلى دراسة اللغة دراسة علمية مجردة. وعلى الرغم من أن فكرة هذه الطريقة بدأت قبل ظهور هذه النظريات فإنها آمنت بهذه الأساسيات، ونظرت إلى اللغة على أنها سلوك إنساني طبيعي، يعتمد أساساً على الجانب المنطوق قبل الجانب المكتوب. انطلاقاً من هذه النظرة إلى اللغة فإن الطريقة تنظر إلى تعلم اللغة الثانية بأنه سلوك طبيعي ينبغي أن يتم بطريقة طبيعية مباشرة، مثلما يكتسب الطفل لغته الأم بعيداً عن الشرح المباشر والترجمة وغير ذلك من الأساليب النظرية(١).

أهداف الطريقة:

[١] الهدف من تعلم اللغة الثانية وفقاً لهذه الطريقة هو الاتصال بها مع الناس بشكل طبيعي عفوي.

(١) ريتشاردز وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص: ١٧-١٨.

[٢] الحرص على أن يقود تعلم اللغة الهدف إلى التفكير بها في أقصر وقت ممكن، دون اللجوء إلى الترجمة من اللغة الأم وإليها.

[٣] بناءً على ذلك، فإن المهارات اللغوية الأربع ينبغي أن تقدم لمتعلم اللغة الهدف مرتبة في مراحل زمانية مشابهة لترتيب مراحلها لدى الأطفال في اكتسابهم لغاتهم الأصلية، بحيث تبدأ بفهم المسموع فترة كافية، يليه الكلام، ثم القراءة، فالكتابة في مرحلة متأخرة.

[٤] الاهتمام بتعليم المفردات والجمل الشائعة في محيط الطالب والمرتبطة بحاجاته اليومية في المدرسة، ثم في المنزل، ثم الانطلاق بعد ذلك إلى الحياة العامة أخذاً بالمبدأ الذي يقول Here and now[١].

تقويم الطريقة:

المزايا:

[١] أكدت هذه الطريقة على الجوانب السمعية الشفهية في تعليم اللغة، كما حرصت على استخدام الوسائل البصرية المعينة في داخل الفصل.

[٢] نادت بتكثيف الأنشطة داخل حجرة الدراسة وتحويل الفصل إلى جو شبيه بالجو العام في بيئة اللغة الهدف.

[٣] الاهتمام بالنحو الوظيفي، واختيار الكلمات والعبارات والجمل الشائعة وتقديمها بأساليب متدرجة مما يساعد في فهم اللغة واستعمالها بطريقة سليمة ويشجع المتعلمين على الاستمرار في البرنامج.

[٤] شجعت الطلاب على التفكير باللغة الهدف وحذرت من الترجمة التي غالباً ما تقود إلى التداخل اللغوي، كما قللت من الشرح الممل واستبدلت به إعادة

---

(١) عبد العزيز العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص: ٦٤.

صيغ الجمل والعبارات، والاستعانة بالوسائل المعينة، واستخدام الحركات الجسمية والتمثيل.

العيوب:

[١] أبرز عيوب هذه الطريقة الاعتقاد بأن الأجنبي يستطيع تعلم اللغة الثانية بالطريقة التي يكتسب بها الطفل لغته الأم، وفي ذلك إغفال للفروق بين المتعلمين.

[٢] اهتمت بالمفردات وأهملت دراسة التراكيب النحوية، وهذا ما يؤدي إلى فقدان التوازن بين عناصر اللغة.

[٣] لا يشعر المعلم بالحرية في التصرف في المواد اللغوية والأنشطة الصفية لأن هذه الأمور محدودة له في المنهج والكتاب المقرر.

[٤] هذه الطريقة لا تصلح للفصول الدراسية ذات الأعداد الكبيرة من الطلاب بل ينبغي ألا يتعدى عدد طلاب الفصل خمسة عشر طالباً(١).

لتلافي هذه العيوب لجأ أصحاب هذه الطريقة إلى إدخال تعديلات على بعض أنشطتها داخل حجرة الدراسة كالاستعانة بالترجمة عند الحاجة، شرح القواعد النحوية والصرفية، وتكثيف التدريبات عليها، والاستعانة بالنصوص المقروءة في مراحل مبكرة(٢).

على الرغم من هذه المحاولات فإن هذه الطريقة بدأت تختفي من الميدان منذ بداية الثلاثينيات من القرن العشرين، وعدلت في مناطق أخرى مثل فرنسا وألمانيا، حتى تغيرت ملامحها، فأصبحت طريقة أخرى غير الطريقة المباشرة وعادت أغلب مناهج تعليم اللغة إلى طريقة النحو والترجمة، أو طريقة القراءة التي تركز على المهارات القرائية في اللغات الأجنبية. ولكن الأمر قد تغير بحلول منتصف القرن العشرين، حيث رجعت الطريقة المباشرة مرة أخرى بثوب جديد، وعبرت عن

---

(١) عبد العزيز العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص: ٧٤.

(٢) محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، مكة المكرمة، جامعة أم القرى ١٤٠٥هـ، ص: ٨٢.

نفسها بما يعرف بالطريقة السمعية الشفوية، التي قد تعتبر أظهر الثورات في تعليم اللغات في القرن العشرين[1].

٣- الطريقة السمعية الشفهية The audio lingual method

تنطلق هذه الطريقة من المدخل السمعي الشفهي المنبثق من الاتجاه السلوكي البنيوي في النظرة إلى اللغة وأساليب تحليلها وتعلمها وتعليمها، هذا الاتجاه الذي تبلور نتيجة تحالف السلوكيين من أمثال بلومفيلد وغيره بناءً على ذلك فإن هذه الطريقة تنظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الرموز الصوتية والأنظمة الصرفية والنحوية، التي تربطها علاقات بنيوية شكلية يتعارف عليها الناطقون باللغة لتحقيق الاتصال فيما بينهم. كما تنظر هذه الطريقة إلى اللغة على أنها مظهر منطوق وأن الكتابة مظهر ثانوي طارئ، كما تنظر إلى تعلم اللغة على أنه اكتساب لعادات سلوكية يتم من خلال التقليد والمحاكاة ويعتمد على المثير والاستجابة.

نشأة الطريقة:

مع نهاية الحرب العالمية الثانية ظهرت الحاجة إلى الاتصال الشفوي المباشر بين العالم على مستوى الدول والأفراد، وعدم الاعتماد على قراءة تراث الأمم وترجمته إلى اللغات القومية، وكانت وسائل الاتصال الحديثة قد بدأت تتطور وتنتشر بين الناس، فظهرت الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية بأساليب تحقق هذا الهدف.

كما عجزت الطرائق السابقة وبخاصة طريقة القواعد والترجمة وطريقة القراءة عن تحقيق المطالب الاتصالية بالمفهوم الجديد. حتى إن ضباط الجيش

---

(١) دوجلاس براون، مبادئ تعليم وتعلم اللغة، ط١، ترجمة إبراهيم أحمد القصير، وعبد الله الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض ١٩٩٤م، ص: ١٠٧.

الأمريكي فوجئوا في أثناء الحرب العالمية الثانية بعدم قدرة كثير من جنودهم على تحدث أي لغة أجنبية بطلاقة كافية(١).

لذلك تعد الطريقة السمعية الشفوية طريقة أمريكية في نظر كثير من الباحثين في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، كما أنشأت الحكومة الأمريكية ممثلة في وزارة الدفاع معهداً أطلق عليه معهد وزارة الدفاع للغات، طبق فيه برنامج Army specialized training program (astp) بهدف مساعدة الضباط والجنود الأمريكيين على اكتساب لغات الشعوب الذين كانوا يحاربونهم أو يحاربون معهم بأساليب سريعة ومثمرة، وأسندوا الأشراف على هذا المعهد لمجموعة من اللغويين البنيويين أمثال فريز تشارلز وروبرت لادو(٢).

أهداف الطريقة:

[١] يرى أصحاب هذه الطريقة أن اللغة هي ما يتحدث به الناطقون باللغة بالفعل، لا ما ينبغي أن يتعلموه أو يتحدثوا به من قواعد وأنماط مفروضة عليهم من قبل هيئات ثقافية أو سلطات رسمية. وهذا المبدأ مأخوذ من القاعدة التي يرددها البنيويون التي ترى أن دراسة اللغة ينبغي أن تكون وصفية Descriptive لا معيارية Prescriptive(٣).

[٢] ترى هذه الطريقة أن اللغة مجموعة من العادات السلوكية يكتسبها الطفل في بيئته، مثلما يكتسب العادات السلوكية الأخرى. بناءً على قوانين المثير والاستجابة والتعزيز والمحاكاة وغيرها من القوانين التي وضعها السلوكيون تفسيراً

---

(١) صلاح الدين عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، بيروت: مكتبة لبنان ١٩٨١م، ص: ٤٦.

(٢)Lado, Teaching English Across Cultures. OP. cit., pp. 17.22..

(٣)Lado, Teaching English Across Cultures. OP. cit., pp. 17.22..

لاكتساب اللغة، وبخاصة قوانين سكنر التي اعتنقها اللغويون البنيويون(١)، ولاسيما ليونارد بلومفيلد، وأن الأجنبي ينبغي أن يتقن اللغة الثانية مثلما يتقنها الناطقون بها.

[٣] ينبغي أن يسبق تعليم اللغة دراسة وصفية تحليلية تقابلية لكل من اللغة الهدف واللغة الأم للمتعلمين في كل من الأصوات، والصرف، والنحو، والدلالة، والأنماط الثقافية والاجتماعية، ثم تبنى المواد المقدمة في الكتاب المقرر على أساس من نتائج التحليل التقابلي، للتمييز بين العناصر التي تتفق فيها اللغتان والعناصر التي تختلفان فيها، ثم يركز على العناصر المختلفة في اللغتين بوصفها عناصر تمثل صعوبة لدى المتعلم، نتيجة تدخل أنظمة اللغة الأم في اكتساب اللغة الهدف.

[٤] تؤكد هذه الطريقة على تعليم اللغة، لا على تقديم معلومات عنها Teach the language not about the language وهذه العبارة تعني ضرورة تقديم اللغة كما يتحدثها الناطقون بها من غير شرح ولا تعليل نظري فلسفي لقواعد اللغة.

[٥] تهتم هذه الطريقة بقواعد اللغة وتبنى عليها المواد اللغوية المقررة لكنها لا تقدمها للمتعلمين بطريقة الشرح المباشر ولا بالطريقة الاستنباطية، وإنما تقدمها من خلال نصوص وحوارات بأساليب غير مباشرة في شكل أنماط لغوية Language patterns يمثل كل نمط قاعدة معينة. ثم تعزز هذه الأنماط وأمثالها فيما يعرف بتدريبات الأنماط Pattern practice / drills والغرض من تدريبات الأنماط هذه الوصول بالدارس إلى مرحلة القياس بحيث يستطيع صنع جمل وعبارات جديدة قياساً على الأنماط التي حفظها وتدرب عليها والتي تحولت إلى قوالب ثابتة في ذاكرته، يستطيع أن يملأها بالمحتوى الذي يناسبها(٢).

[٦] الاهتمام بالصحة اللغوية وبخاصة النطق السليم لأصوات اللغة وكلماتها، والاستعانة بما يعرف بالثنائيات الصغرى Minimal pairs للتفريق بين الأصوات

---

(١)Skinner. B.F. Verbal behavior. New York Appleton, Century Crafts, 1957 .

(٢) عبد العزيز العصيلي النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص: ٥٢-٥٥.

المتشابهة في المخرج، المختلفة في الصفة كـ/س/ص/د/ض/ت/ط... ووصفها في كلمات نحو: صرير، وسرير، ضرب ودرب، طين وتين، للتأكيد على أن الاختلاف الفونيمي يقود إلى اختلاف المعنى.

[٧] اهتمت هذه الطريقة بتدريب المعلمين، وأنشأت في فترة ازدهارها برامج لإعداد معلمي اللغات الأجنبية بما فيها برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

تقويم الطريقة(١):

[١] الاهتمام بالجانب الشفهي من اللغة انطلاقاً من نظرة هذه الطريقة لطبيعة اللغة ووظيفتها في الاتصال.

[٢] تعلم اللغة الهدف من غير ترجمة إلى اللغة الأم أو الاستعانة بلغة وسيطة كما هو متبع في هذه الطريقة يدفع المتعلم للاعتماد على النفس بدلاً من الاعتماد على الترجمة التي قد تؤدي إلى الانتكاس والعودة إلى اللغة الأم.

[٣] الاهتمام بثقافة اللغة الهدف بمفهومها الشامل والحرص على تقديم نماذج منها في مواقف الحياة العادية، من خلال الصور والأفلام والأشرطة السمعية.

[٤] الترتيب الذي يتم به تدريس المهارات الأربع استماع، فكلام، فقراءة، فكتابة، ترتيب يتفق مع الطريقة التي يكتسب بها الطفل لغته الأم وهي فكرة جيّدة ما لم يبالغ في الاعتماد عليها.

[٥] التأكيد على أهمية التدريبات في استيعاب اللغة وتثبيت كثير من المهارات، فضلاً عن أن تنوعها يزيل ما يعترى المتعلمين من ملل وبخاصة تلك التدريبات غير الآلية.

---

(١) المرجع السابق، ص: ١١٠.

[٦] بعض أنشطة هذه الطريقة تعود المتعلم على الاستماع الجيد وسلامة النطق وقد تشجعه على الانطلاق في ممارسة اللغة.

[٧] معظم أهداف هذه الطريقة وأنشطتها مفهومة لدى المعلمين مما يسهل عليهم تنفيذ خطواتها وأنشطتها وتقويم أداء الطلاب.

العيوب[١]:

[١] التأكيد على الجانب السمعي الشفهي الذي قامت عليه هذه الطريقة ليس جديداً في الميدان فقد نادت به أكثر من طريقة من الطرائق السابقة لهذه الطريقة ولم تفلح واحدة منها في تحقيق الهدف الأسمي من تعليم اللغة وهو تحقيق الاتصال الناجح.

[٢] اعتماد هذه الطريقة على نتائج التحليل التقابلي في إعداد الخطط والمناهج واختيار المواد التعليمية وتقديمها وتنفيذ الأنشطة والإجراءات، قلل من أهميتها فقد أثبتت نتائج بعض الدراسات أن كثيراً من الأخطاء التي توقع مؤيدو التحليل التقابلي أن يقع فيها المتعلمون بسبب اختلاف لغاتهم عن اللغة الأم لم تحدث بالفعل وأن المتعلمين وقعوا في أخطاء لم تكن متوقعة في الأصل.

[٣] معظم الأنشطة في هذه الطريقة وبخاصة تدريبات الأنماط غير واضحة الهدف لدى كثير من الطلاب، وربما يمضي الطالب فترة طويلة في التكرار والحفظ والتدريب على أنماط اللغة ولا يصل إلى فهم القاعدة التي تحكم هذا النمط، وقد تتحول جميع الأنشطة إلى حركات آلية لا تفيد المتعلم ولا تكسبه شيئاً من اللغة.

[٤] هذه الطريقة تلقي العبء الأكبر على عاتق المعلم لكثرة أنشطتها وتدريباتها ولو أراد المعلم القيام بجميع الأعباء الموكلة إليه كما هو مقرر في هذه الطريقة فلن يستمر طويلاً في مهنته وقد يسبب عناء ومللاً لطلابه.

---

(١) عبد العزيز العصيلي النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص: ١١٣.

[٥] بما أن القواعد تدرس بطريقة غير مباشرة أي من خلال الأنماط، وبما أن الكلمات ينبغي أن تخضع لقوانين التدرج والشيوع فإن العبارات والتراكيب التي ترد في النصوص يغلب عليها التكلف والتعسف(١).

[٦] استبعاد الترجمة أو الاستعانة بأي لغة وسيطة في حجرة الدرس يتطلب من المعلم جهداً شاقاً في الشرح، ومهارة عالية في التمثيل والرسم، وقد يضيع وقت المحاضرة في شرح كلمات معدودة يمكن أن تفهم بسهولة من خلال الترجمة التي منعتها هذه الطريقة(٢).

لقد سيطرت هذه الطريقة على ميدان تعليم اللغات الأجنبية فترة طويلة امتدت إلى نهاية العقد السابع من القرن العشرين ولاقت خلال هذه الفترة رواجاً منقطع النظير، وقبولاً لدى المعلمين الذين لم يجدوا مشكلة في فهم فلسفتها وأهدافها، ولم يواجهوا صعوبات في تنفيذ خطواتها وأنشطتها. وقد بلغ الإعجاب بهذه الطريقة ذروته في نهاية الستينيات من القرن السابق، حتى أطلق عليها الطريقة العلمية لتعليم اللغات The scientific method، وقد ظهرت آثار هذه الطريقة في إعداد الخطط والمناهج، وتأليف الكتب، وأساليب التقويم، وبرامج تدريب المعلمين، واعتقد كثير من المعلمين والخبراء والمتخصصين أن نتائج تعليم اللغة بهذه الطريقة سوف تحقق الأهداف المرسومة، وانتظروا هذه النتائج فترة من الزمن بيد أن النتائج جاءت مخيبة للآمال، ولعل من أهم الأسباب التي أدت إلى هذا الفشل المتعلمين وحاجاتهم وأهدافهم من تعلم اللغة فلم يستجيبوا لأنشطة هذه الطريقة برغبة صادقة مما حول كثيراً من هذه الأنشطة إلى حركات آلية، نتيجة لذلك شعر المختصون

(١) رشدي أحمد طعيمه، تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، مناهجه وأساليبه، الرباط المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (أيسيسكوا) ١٤١٠هـ، ص: ١٤٩.
(٢) المرجع السابق، نفس الصفحة.

المعلمون بالشك في صلاحية هذه الطريقة لتعليم اللغات الأجنبية، ثم أعادوا النظر في المبادئ اللغوية والنفسية والتربوية التي قامت عليها.

هذه الطريقة لا تزال تحكم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ومناهجها ومقرراتها؛ لأن معظم مناهج تعليم اللغة العربية ومقرراتها الأولى وضعت على أساس من هذه الطريقة. ولم يشأ أو لم يستطع القائمون على برامج تعليم اللغة العربية ومعاهدها تغيير هذا الواقع لأسباب كثيرة لا داعي لتفصيلها في هذا المقام.

وفي نهاية الخمسينيات من القرن العشرين ظهرت اتجاهات وآراء معرفية عقلانية حينما بدأ تشومسكي هجومه على المناهج البنيوية والمناهج السلوكية في تفسيرها لاكتساب اللغة وخص سكنر بهذا الهجوم، ثم أعلن نظريته الفطرية البديلة للنظرية السلوكية في اكتساب اللغة، التي غيرت كثيراً من المفاهيم السائدة في اكتساب اللغة الأم وتعلمها وتعليمها. ثم انتقلت هذه الآراء الفطرية إلى ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتبناها كثير من اللغويين التربويين.

غير أن آراء تشومسكي المعرفية لم تكن جديدة في ميدان علم النفس لكن الجديد فيها هو تفسير السلوك اللغوي تفسيراً معرفياً عقلانياً، مما يؤكد أن تشومسكي ليس لغوياً مهتماً بوصف اللغة وصفاً شكلياً، وإنما هو لغوي نفسي يرى أن دراسة اللغة لدى الإنسان من الناحية النفسية المعرفية تكتسب، وما العمليات العقلية التي تتم في أثناء ذلك، أهم من دراسة بنية اللغة الشكلية الظاهرة.

اهتم تشومسكي في بداية ثورته باكتساب الطفل لغته الأم وحسب، بيد أن اتباعه من المعرفيين الفطريين حاولوا تطبيق هذا الاتجاه في تفسير اكتساب اللغة الثانية، ثم حولوه إلى مذهب لغوي تطبيقي عرف بالمذهب المعرفي في تعليم اللغات وهذا هو موضوع الفقرة القادمة.

٤-المذهب المعرفي The cognitive approach

المذهب المعرفي هو مذهب أو مدخل أو مجموعة من المداخل التي تنطلق من النظرية المعرفية العقلانية، وما انبثق عنها من نظريات فطرية وتوليدية تحويلية، تلك التي يرى أصحابها أن اللغة ليست بنى شكلية وقوالب سطحية، وإنما هي نظام معقد من القواعد الكامنة في عقل الإنسان منذ الولادة، وأن دراسة اللغة ينبغي ألا تقتصر على قواعدها وأشكالها الظاهرة، بل تتعدى ذلك إلى قواعدها العميقة، والبحث عن أساليب اكتسابها وتعلمها والعمليات العقلية التي تتحكم في ذلك(١).

أما تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية في ضوء المذهب، فينطلق من الفرضية الفطرية في اكتساب اللغة الثانية التي هي إحدى النظريات العقلية المعرفية الفطرية، التي يرى أصحابها أن تعلم اللغة الثانية فطرة إنسانية، تعتمد على الجوانب العقلية المعرفية التي تميز بها الإنسان عن غيره من المخلوقات، لذا يجب أن يبتعد تعلم اللغة الثانية وتعليمها عن الممارسات الشكلية الآلية.

أهداف المذهب وملامحه:

[١] الاهتمام ببناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم، بحيث تقترب من كفاية الناطقين باللغة الهدف؛ وذلك بالسيطرة على قواعد اللغة الهدف في الأصوات والنحو والصرف بأساليب عقلية معرفية ابتكارية؛ ليتمكن من توليد جمل وعبارات لم يسمعها من قبل، وأن يكون قادراً على التصرف في مواقف لغوية اتصالية لم يمر بها من قبل.

(١) العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص: ١٢٥.

[٢] على المعلم أن يبدأ مع طلابه من المعلوم لديهم عن قواعد اللغة وقوانينها العامة، وقواعد اللغة الهدف وعناصرها بصفة خاصة، قبل أن يقدم لهم المعلومة الجديدة.

[٣] الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين، وبخاصة في المهارات الأربع، لأن كل إنسان لديه قدرة خاصة في تعلم مهارات معينة دون غيرها.

[٤] هذا المذهب لا يحرم الاستعانة باللغة الأم للمتعلمين أو أي لغة وسطية، ما دامت تساهم في فهم الطلاب للدرس فهماً معرفياً(١).

[٥] لا يقتصر هذا المذهب على أنماط محددة أو أساليب معينة للتدريس، بل يعطي المعلم حرية اختيار الأساليب والإجراءات وتنظيمها، حسب ما يقتضيه الموقف، وما يراه مناسباً لطلابه، مراعياً ما بينهم من فروق فردية.

[٦] تصويب الأخطاء اللغوية جزء مهم من النشاط اللغوي داخل الفصل، إذ يطلب من المتعلم أن يستعمل اللغة الهدف بمجرد معرفته بقواعدها، وأن يكون استعماله لها دقيقاً، مما يجعل الخطأ أمراً لا مفر منه، وحينئذ لابد من تصويبه حتى لا يرسخ في ذهن المتعلم(٢).

تقويم المذهب:

أولاً: المزايا(٣):

[١] توظيف نتائج الدراسات اللغوية النفسية الحديث توظيفاً جيداً في مجال تعليم اللغات الأجنبية، وإعادة التوازن بين بعض أنماط تعلم اللغة.

[٢] منح الطلاب فرص المشاركة من خلال إدارة الحوارات والأنشطة اللغوية، وهذا مما يساعد على بناء الكفاية اللغوية.

---

(١) طعيمه، تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص: ١٤٠.
(٢) طعيمه، مرجع سابق، ص: ١٤١.
(٣) العصيلي طرائق اللغة العربية، مرجع سابق، ص: ١٢٩.

[٣] على الرغم مما أخذ على تصويب الأخطاء، فإنه بقي من التحجر اللغوي لدى المتعلم.

ومن عيوب هذا المذهب(١):

[١] استعمال اللغة الأم في الفصل، الذي يبيحه هذا المذهب، يعد انتكاسة في تعلّم اللغة، لأنه غالباً ما يؤدي إلى تدخل لغة المتعلم في اكتساب اللغة الهدف، مما يزيد أخطاء المتعلم.

[٢] اهتمام هذا المذهب بالجوانب العقلية المعرفية في تعليم اللغة قد يؤدي إلى إهمال المهارات اللغوية الأخرى، وبخاصة مهارة الاتصال.

[٣] إهدار الوقت والجهد في شرح القواعد وتفصيلاتها الدقيقة التي لا يفهمها كثير من المتعلمين، مما يعني أن تعلم اللغة وفقاً لهذا المذهب يتطلب سنوات عدة.

على الرغم من أن هذا المدخل يهدف إلى بناء الكفاية اللغوية للمتعلم التي نادى بها تشومسكي، ونتيجة للانتقاد الذي وجهه ديل هايمز لمفهوم هذه الكفاية الذي يفصل اللغة عن محيط مجتمعها، واستخدامها، فقد أقرّ هايمز بهذه الكفاية اللغوية، لكنه أضاف إليها نوعاً آخر من الكفاية، وهو ما أطلق عليه الكفاية الاتصالية، التي تعنى بالإضافة إلى المعرفة بالقواعد، المعرفة بأساليب الاتصال، ونتيجة لهذا التمييز بين الكفايتين، تبلورت مجموعة من الاتجاهات والآراء المعرفية التي تدعو إلى تعليم اللغة من منطلق اتصالي وظيفي. وقد ظهرت هذه الآراء في صورة مدخل اتصالي ألفت فيه كتب، وصُممت في ضوئه مناهج، هذا المدخل هو موضوع الفقرة القادمة والأخيرة في هذا المبحث.

٥-المدخل الاتصالي The communicative approach

(١) العصيلي طرائق اللغة العربية، مرجع سابق، ص: ١٣٠.

لم يكن تعلم اللغة وتعليمها لأغراض الاتصال وليد هذا العصر، فقبل ألف عام عرّف ابن جني اللغة بأنها (أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم)(١)، أي أنها وسيلة اتصال وتفاهم.

ويرجح هووات A.p.howath الدعوة إلى تعليم اللغات من منظور اتصالي إلى القرن السابع عشر حين كتب جون لوك عن تعلم اللغة قائلاً: "يتعلم الناس اللغة من أجل التعامل مع المجتمع، وتحقيق الاتصال (وهنا ذكر جون لوك كلمة الاتصال نفسها) ومن أجل هذا السبب فإن الأسلوب الحقيقي أو الأصلي لتعلم اللغة، إنما يتم بالمحادثة. وهذا وحده أدعى لتحقيق تعلم سريع، معجل Expedite، مناسب Proper، وطبيعي Natural"(٢).

وعلى الرغم من ترديد مصطلحات مثل الاتصال، التعلم الوظيفي، الطريقة الطبيعية، الأسلوب الأصلي أو الحقيقي، الطريقة المباشرة المحادثة، والتي تمثل صلب المدخل الاتصالي، فإن التفكير المنهجي حول المدخل الاتصالي وتناوله بأسلوب علمي يعتمد على منطلقات معينة، ويتخذ له إجراءات محددة في الفصل، لم يبدأ إلا منذ الستينيات من القرن العشرين عندما وجه نقد لأسلوب تعليم اللغات في ضوء المواقف Situation of language teaching كما وجه نقد آخر للطريقة السمعية الشفوية Andioligualism.

من هنا طرح علماء اللغة البريطانيون فكرة الإمكانات الوظيفية والاتصالية للغة Functional and communicative potential، وأبرزوا الحاجة إلى الإجادة الاتصالية Communicative proficiency(٣).

---

(١) أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، ج١، ط٢ بيروت، دار الهدى للطباعة والنشر، ص: ٣٣.

(٢)Howatt;a.p: A History of English language teaching. Oxford, oxford university press 1974. P. 193.

(٣) رشدي طعيمه، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، مرجع سابق، ص: ٤٣.

فتعليم اللغة عن طريق المواقف، هو مدخل قديم نسبياً، كان يهدف إلى تدريب الدارس على استعمال عبارات وتراكيب في مواقف الحياة العامة، التي يمر بها المتعلم عادة، كالسوق والمطار، والجامعة، ومكتب الجوازات، ومكتب البريد، ويكون قادراً على حفظ تلك العبارات والتراكيب، ثم استعمالها في مواقف مشابهة لقد اعتمدت الطريقة السمعية الشفوية على تعليم اللغة عن طريق المواقف، وطبقته في الحوارات والنصوص والتدريبات، خاصة في المراحل الأولى للتعلم. ولكن هذا الأسلوب لم يؤت الثمار المرجوة منه، فلم يساعد الدارسين على الاتصال الناجح، لأن المواقف كانت مصطنعة، والدروس كانت موجهة توجيهاً قاعدياً، أما العملية الاتصالية فلم تكن سوى شعار يلوح به، أو أمنية يسعى إلى تحقيقها(١).

فالمدخل الاتصالي يمثل الوضع الراهن لميدان تعليم اللغات، لأنه من حيث علاقته بالنظريات المعرفية المعاصرة، قد حلّ محل الطريقة السمعية الشفهية، من حيث علاقتها بالنظرية الحسية السلوكية. فهو يهدف إلى بناء الكفاية الاتصالية المتكاملة بمستوياتها الأربعة وهي(٢):

[١] الكفاية النحوية Grammatical competence:

وتعني المعرفة بقواعد اللغة من صوت، وصرف، ونحو، ودلالة، بالإضافة إلى المعرفة المعجمية بالمفردات اللغوية.

[٢] كفاية الخطاب Discourse competence:

وهي القدرة على تكوين خطاب ذي معنى، شفهي أو كتابي، بأسلوب متدرج، متصل ومتماسك.

[٣] الكفاية اللغوية الاجتماعية Sociolinguistic competence:

وهي المعرفة بالقواعد الاجتماعية والثقافية للخطاب اللغوي.

---

(١) العصيلي، النظرية اللغوية والنفسية وتعليم اللغة، مرجع سابق، ص: ١١٤.
(٢) براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، مرجع سابق، ص: ٢٤٥-٢٤٦.

[٤] الكفاية الاستراتيجية Strategic competence، وهي الأساليب والوسائل، اللفظية وغير اللفظية، التي يستعين بها المتحدث في حالة تعثر وصول الرسالة إلى المتلقي.

ولعل أفضل وسيلة لتطبيق هذا المدخل، وتحقيق أهدافه:

هي تحويل حجرة الدارسة إلى جو شبيه بالجو الاجتماعي الطبيعي العام لثقافة اللغة الهدف، وفتح المجال لجميع الطلاب لتقديم الاقتراحات والمشاركة في النقاش، وأن يقتصر دور المعلم في الإرشاد والتوجيه، وطرح القضايا، وتقديم الموضوعات للطلاب، التي يرى أنها خير معين لهم على تحقيق الاتصال الناجح[١].

ينبغي ألا يفهم من هذه المرونة أن التدريس وفق هذا المدخل يسير بطريقة عشوائية، وأن الطلاب هم الذين يسيّرون دفة الدرس. فالمنهج المبني على أساس تواصلي له أصول، وقواعد دقيقة وواضحة من حيث اختيار المادة اللغوية وترتيبها وتقديمها للطلاب، لكن الأساليب والأنشطة داخل الفصل تتميز بحرية تشعر المتعلّم بأنه يعيش في جو طبيعي لا يختلف كثيراً عن الحياة العامة في بيئة اللغة الهدف.

تقويم المدخل:

المزايا[٢]:

[١] المدخل الاتصالي ثمرة جهود وتجارب تربو على مائة عام، وهي فترة نشأة علوم اللغة وازدهارها، كما أنها فترة ظهرت فيها مذاهب وطرائق لتعليم اللغات الأجنبية، ثم اختفت، وبقي هذا المذهب صامداً، وهذا دليل واضح على سلامة المبدأ الذي قام عليه.

---

(١)Yalden, j: the communicative syllapus evaluation, design; and implementation. p.p. 101-153.

(٢) العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص: ١٦٦.

[٢] استفاد هذا المذهب من عدد من النظريات والاتجاهات والمذاهب التي ظهرت في القرن العشرين، لا في علم اللغة وعلم النفس فحسب بل في علوم شتى، كعلم الاجتماع، وعلم دراسة الأجناس البشرية، والتربية، وعلم المعلومات، وعلوم الاتصال الحديثة. فقد جمع بين الاتجاهات السلوكية والمعرفية، واستفاد مما قدمه علماء الأجناس البشرية والثقافات.

[٣] يتميز هذا المذهب بالشمول من نواح عدة، فهو قائم على تعليم اللغة اتصالياً بالمفهوم الشامل للاتصال الذي لا يقتصر على الاتصال الشفهي، وشامل لجميع المهارات وتقديمها في آن واحد، ومهتم ببناء الكفاية الاتصالية بمستوياتها الأربعة.

[٤] التوازن بين وظيفة كل من المعلم والمتعلم والمواد التعليمية فكل منها له أهمية خاصة في نجاح العملية التعليمية، بالإضافة إلى التوازن بين أنشطة الاتصال الوظيفية وأنشطة الاتصال الاجتماعية.

[٥] تعليم اللغة وفقاً لهذا المدخل يسمح للمعلم بالاستفادة من مذاهب وطرائق شتى لتحقيق الاتصال، فقد يستفيد من المذهب المعرفي في بناء الكفاية اللغوية، وقد يستفيد من الطريقة السمعية الشفهية في الجانب الاتصالي الشفهي، كما يستفيد من الاستجابة الجسدية الكاملة في الأنشطة الحركية، ومن أسلوب تبادل الأدوار في تنويع الأنشطة.

[٦] كثرة الأنشطة وتنوعها في هذا المدخل تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث يختار كل متعلم ما يناسب مستواه اللغوي ويتفق مع قدراته ويحقق رغباته، كما أنها تمنح المعلم مجالاً واسعاً للاختيار.

[٧] تدرس اللغة وفقاً لهذا المدخل بأساليب وإجراءات فريدة، لا تتوافر في كثير من طرائق التدريس، فتصويب الأخطاء والتغذية الراجعة، والتعزيز، وغيرها، تقدم في هذا المذهب بأساليب تراعى فيها الجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلمين.

العيوب:

ومن أهم عيوب هذا المدخل:

[١] يلاحظ أن مفهوم الاتصال لدى الغالبية من الناس يقتصر على الجانب الشفهي من اللغة، لهذا يصعب على كثير من المعلمين تصور الاتصال بمفهومه الشامل للمهارات الأربع، الأمر الذي يؤدي إلى قصور في تطبيق هذا المذهب.

[٢] سعة هذا المذهب وتعدد تطبيقاته وكثرة أنشطته توحي بأنه مجموعة آراء متفرقة، وهذا ما دعا بعض الباحثين إلى الاعتقاد بأنه خليط من الطرائق، أو أنه مجموعة من الطرائق في أحسن الأحوال(١)، ولا شك في أن تعدد الآراء واختلاف العلماء حول حقيقة هذا المذهب، وأساليب تطبيقه في تعليم اللغة، ربما يضعف الثقة فيه، وقد يضعف الثقة في حقيقة تعليم اللغة لأغراض الاتصال.

[٣] صعوبة تطبيق كثير من أساليب هذا المذهب وأنشطته؛ لأنها تتطلب مهارات عالية، وجهوداً شاقة في إعداد الدروس واختيار المواد التعليمية أو إعدادها، وتحديد المواقف اللغوية، وغير ذلك مما لا يتقنه إلا القليل من المعلمين(٢).

تلك هي أبرز الطرائق والمداخل المعروفة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، وهناك طرائق ومداخل أخرى لم يرد ذكرها في هذه الدراسة، إما لأنها لم تكتمل بعد، وإما لأنها ليست طرائق أو مداخل في نظر الكثيرين من اللغويين التطبيقيين، وإنما هي أنشطة و أساليب يمكن أن تستخدم في أي طريقة من طرائق التدريس

---

(١) طعيمه، المدخل الاتصالي في تعليم اللغة، بحث قدم إلى ندوة الخبراء في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المنعقدة في الشارقة ١٤١٨هـ ص: ١٦-١٧.

(٢) العصيلي، مرجع سابق، ص: ١٦٧.

التي تحدثنا عنها، وقد تكون جزءاً من طريقة أخرى أو مرحلة من مراحلها، وقد تحدثنا عنها في ثنايا الطريقة الأم التي احتوتها.

إن النظرة العامة لهذه الطرائق قد توحي بأنها متناقضة في الأسس، والأهداف، والأساليب، والإجراءات. وإذا عرفنا أنه لا توجد طريقة واحدة صالحة لتعليم اللغات الأجنبية في كل زمان ومكان لجميع الطلاب باختلاف أعمارهم ومستوياتهم وخلفياتهم اللغوية والثقافية فيمكن الاستفادة من هذه الطرائق والمداخل من خلال الجمع بين كثير منها، واستغلال نشاط من أنشطة طريقة ما في تدريس مهارة أو جزء من مهارة في مرحلة من المراحل أو مستوى من المستويات، وفق منهج معين.

إن بعض هذه الطرائق يمكن أن يطبق وحده وبعضها لا يصلح إلا مقروناً بطرائق أخرى ولقد أطلق بعض الباحثين على هذا المنهج. الطريقة التوليفية أو الطريقة الانتقائية(١)، أو الطريقة المختارة(٢).

ثالثا: التقنيات التربوية: مفهوم التقنيات التربوية يشير إلى الوسائل التعليمية الحديثة التي تستخدم في عمليتي التعليم والتعلم. فهو يعني البرامج والمواد التعليمية التي تستخدم في عمليتي التعليم والتعلم، مثل: المواد المسجلة على الأشرطة السمعية منها والبصرية، كما يشمل كل الأساليب التدريسية المستحدثة فالتركيز على التفاعل Interaction بين الطالب والمعلم، والطالب وطالب آخر، وحتى بين الطالب والنص المكتوب تقنية تربوية، وكذلك ربط ما يجري داخل الفصل بالحاجات الفعلية، والحياة العملية خارج الفصل، والبعد عن أسلوب المحاضرة، وتعويد الطلبة على المناقشة، والتعبير عن آرائهم، وإشراكهم في النشاطات الصفية وخارج الصف، وأساليب محاكاة الحياة العملية، وتمثل الأدوار/

(١) رتشاردز، وروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص: ٣٨.
(٢) العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها، مرجع سابق، ص: ٥٩.

والتعليق على الصور والأشكال والخرائط والجداول الإحصائية، والرسوم البيانية، وتحويل المادة المكتوبة إلى جداول وأشكال ورسوم بيانية كلها تقنيات تربوية حديثة إلى حد كبير.

ويمكن تقسيم التقنيات التربوية بصورة عامة إلى أربعة أنواع(١):

[١] التقنيات المنهجية التي تشكل جزءاً لا يتجزأ من المنهج الدراسي.

[٢] التقنيات في المجال المصاحب للمنهج.

[٣] التقنيات التي يعدها المعلم من أجل تقديم خدمة أفضل.

[٤] التقنيات التي يعدها الطالب من أجل زيادة التدرب على ما يجري تعلمه أي لتعزيز التعلم.

وفي تعليم وتعلم اللغات ارتبط مفهوم التقنيات التربوية ومدى استخدامها داخل الفصل وخارجه. بصورة فردية أو جماعية، وبمشاركة المعلم أو من دون هذه المشاركة بطرائق التدريس المتبعة.

ففي الطريقة التقليدية لم يكن هناك ما يمكن أن يسمى تقنيات تربوية سوى المادة المكتوبة (أو كتاب القراءة) والورق والقلم، وأصبع الطباشير، فالتقنيات بمفهومها الحديث لم تكن قد ظهرت بعد، وكان عدد دارسي اللغات الأجنبية قليلاً نسبياً، كما كانت أهداف تعلم هذه اللغات محدودة للغاية.

وقد استخدمت التقنيات التربوية في المجالات الأربعة المذكورة سابقاً في البلدان المختلفة ومنها بعض البلدان العربية ففي المجال المنهجي استخدمت التقنيات التالية في الطريقة البنيوية:

* الشريط العادي وشريط الكاسيت اللذان يستخدمان في تدريس الأصوات الجديدة، والمفردات، والأنماط اللغوية، واستيعاب الكلام المسموع، واختبارات

---

(١) نايف خرما، وعلي حجاج، مرجع سابق، ص: ٢١٠.

الاستماع وحتى القراءة كلها تكون عادة مسجلة بأصوات الناطقين الأصليين باللغة المكتوبة.

* الصور الحائطية المكبرة للأشخاص والأشياء، والمواقف والأحداث، بحيث يتسنى للطلاب وصفها والتعليق عليها.

* الصفائح الشفافة باستخدام جهاز العارض العلوي لتكبير الكتابة والمواقف والصور.

* صور الأفلام الثابتة والمتحركة لجعل اللغة التي يجرى تعلمها أكثر واقعية وحيوية.

* المجسمات البلاستيكية للحيوانات والنباتات والفواكه والأشياء الأخرى.

* الأشياء الحقيقية سواء أكانت من داخل الفصل (كتب، وأقلام وحقائب وأبواب ونوافذ ...).

أم من خارجه مثل الملابس والمواد الأخرى بأحجامها الطبيعية.

وبظهور الطريقة الوظيفية التواصلية: استخدمت الأشرطة المسجلة بطريقة متزايدة (شريط للمعلم وأخر للطالب) وكذلك الصفائح الشفافة والحقائب التعليمية، وبطاقات القراءة والحروف، والأرقام، والقصص.

{ب} في المجال المصاحب للمنهج:

في الطريقة البنيوية.

استخدمت التقنيات التالية:

* الأغاني، والمنظومات، والأشعار، وحتى أجزاء من مسرحيات من خارج المنهج مسجلة على أشرطة.

* المختبر اللغوي لأغراض التعزيز ومعالجة الأخطاء والاختبارات.

* الصور والقصاصات المجموعة من الصحف والمجلات.

* قصص القراءة الإضافية والحرة.

وفي المنهج الوظيفي:

استخدام التلفاز التعليمي، وأشرطة الفيديو، والأفلام، وأشرطة المختبر اللغوي، والملصقات، وألعاب الحاسب الآلي، بالإضافة إلى القراءة الحرة.

{ج} في مجال ما يعده المعلم:

في الطريقة البنيوية استخدم الآتي:

* تسجيلات صوتية بأصوات الناطقين باللغة الأجنبية.

* المجسمات واللوحات والصور الكبيرة والقوائم التوضيحية والجداول.

* نادٍ للغة الأجنبية في المدرسة يضم الكثير من الألعاب اللغوية.

وفي المنهج الوظيفي.

* ازداد الاهتمام بهذه الوسائل فأخذ المعلمون يعدون اللوحات والملصقات للمساعدة في المناقشة الشفوية، وكتابة الأشياء.

* استخدمت المجلات والصحف من مكتبة المدرسة للحصول على الآراء والمعلومات.

{د} في مجال ما يعده الطالب:

في الطريقة البنيوية استخدم الآتي[1]:

*** إعداد ألبومات الصور والكلمات والجمل ومجلات الحائط.**

*** المشاركة في برامج الإذاعة المدرسية باللغة الأجنبية.**

*** الاشتراك في المسابقات اللغوية.**

وفي الطريقة الوظيفية:

---

(١) نايف خرما، وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص: ٢١٢.

* ازداد الاهتمام بما يعده الطالب فبالإضافة إلى ما ذكر سابقاً، استخدمت القصاصات من وسائل الإعلام ورسائل الأصدقاء والإعلانات والتسجيلات الصوتية بأصوات مختلفة.

* استخدمت وسائل تشجيع التعليم الذاتي مثل: مختارات القراءة من المكتبة. والقاموس الذاتي وكراسة الملاحظات، وعمل ملف من المعلومات باللغة الأجنبية.

وتستعرض هذه الدراسة نماذج من الوسائل السمعية، والبصرية، والسمعية البصرية. للكشف عن الدور الكبير الذي تقوم به الوسيلة في تعليم مهارات اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، كما تفرد هذه الدراسة في نهاية هذا المبحث حيزاً لاستخدام الحاسوب ودوره في تعليم اللغة.

الوسائل السمعية: ويقصد بها الوسائل التي تعتمد على حاسة السمع عند الإنسان وتتوجه إليها بالرسالة اللغوية، واختارت هذه الدراسة: جهاز التسجيل، ومختبر اللغة نموذجاً للوسائل السمعية.

{أ} جهاز التسجيل.

{ب} مختبر اللغة:

{أ} جهاز التسجيل(1):

يستخدم جهاز التسجيل وما يصحبه من تسجيلات صوتية في تدريس عدة مهارات لغوية ففي حصة فهم المسموع مثلاً يمر استخدام المعلم لجهاز التسجيل بعدة مراحل.

أولاً: يستمع الطلاب ــ بعد التمهيد ــ إلى النص اللغوي كاملاً من جهاز التسجيل بقصد تكوين فكرة عامة عن مضمون المادة التي استمعوا إليها.

---

(1) عمر الصديق عبد الله، دور الوسائل التعليمية في تدريس اللغات، مجلة العربية للناطقين بغيرها العدد الرابع ٢٠٠٧م، جامعة إفريقيا العالمية، السودان الخرطوم، ص: ٢٦

ثانياً: يستمع الطلاب إلى النص مرة أخرى ولكنه في هذه المرحلة يكون مجزءاً إلى فقرات قصيرة بحيث تتبع كل فقرة مجموعة من الأسئلة الاستيعابية التفصيلية يطرحها المعلم على الطلاب بهدف تعميق فهمهم للنص المسموع.

ثالثاً: يستمع الطلاب مرة ثالثة إلى النص كاملاً من جهاز التسجيل بغرض الإجابة عن التدريبات اللغوية المختلفة شفوياً، أو تحريرياً في كراسة التدريبات، وتشمل تدريبات فهم المسموع: أسئلة الاستيعاب، وعبارات الخطأ والصواب، والاختيار من متعدد، والتكملة، ومزاوجة المحتوى، والتلخيص. وتشكل هذه التدريبات مع النص بنية درس فهم المسموع.

أما في درس القراءة المكثفة فإن المعلم يحتاج إلي جهاز تسجيل في مرحلة القراءة النموذجية حيث يجعل المعلم من نفسه، عن طريق المادة المسجلة مسبقاً، قدوة نطقية يحتذيها الطلاب في مرحلة القراءة الجهرية التي يقع عليهم عبء القيام بها. ويستعين المعلم كذلك بجهاز التسجيل في تقديم مادة الإملاء حيث يحافظ الجهاز على السمات النطقية للمادة المملاة على الرغم من تعدد قراءتها حسب خطوات تقديمها، حيث يستمع الطلاب أولاً إلى النص في سرعة عادية بقصد تكوين فكرة عن القطعة ثم يُملّى عليهم الجهاز النص بسرعة معقولة تمكنهم من الكتابة كما يستمعون إليه مرة أخرى بغرض المراجعة. أما في تعليم مهارة الكلام فإن لجهاز التسجيل دوراً بارزاً في تقديم الحوار التعليمي الذي تعتمد عليه معظم طرائق تدريس اللغات الحديثة في تدريب الطلاب على الحديث والنشاطات اللغوية المتعلقة به.

{ب} استخدام مختبر اللغة:

يستخدم مختبر اللغة بصورة أساسية في تنمية مهارات المشافهة وهي الاستماع، ونطق اللغة الأجنبية نطقاً سليماً، وتقل فاعليته في تعزيز المهارات الأخرى خاصة القراءة والكتابة حيث يكون دوره هامشياً في هذه الأنشطة.

ففي المختبر يمكن أن يستمع الطلاب إلى مادة فهم المسموع منذ مراحلها الأولى التي تتمثل في التعرف على الأصوات سماعاً والتمييز بينها، مروراً بالمفردات والتراكيب والفقرات والنصوص الطويلة والقصيرة والقصص إلى أن تصل إلى درجة المحاضرات كما يمكنهم من أداء التمارين المختبرية المتعلقة بهذه المادة التي تأخذ هي الأخرى شكلاً بسيطاً في بداية أمرها وتستمر في تصاعد حتى تبلغ تلخيص المحاضرات.

أما مهارة الكلام فإن لمختبر اللغة فيها دوراً مشهوداً حيث يمكن المختبر الطالب من ممارسة الكلام في فترة طويلة من الوقت ويتيح له فرصة الحوار مع معلمه وأقرانه، وفرصة تسجيل صوته على الشريط ومقارنته بصوت المعلم.

يعتبر المختبر عاملاً ثانوياً في مساعدة الطالب على إتقان مهارة القراءة الصامتة، ولكنه يساهم بقدر محدود في هذا المجال. من التدريبات التي صممت لهذا الغرض أن يطلب من المتعلم الاستماع إلى إحدى القصص ويحاول أن يقرأها بنفس السرعة التي سجلت بها على شريط البرنامج الأصلي.

ولما كان مختبر اللغة أساساً يذيع المثيرات السمعية دون غيرها، لذلك صار استخدامه للتدريب على الكتابة مباشرة استخداماً شبه معدوم، وقد صممت بعض البرامج بحيث يؤدي المثير السمعي إلى استجابة كتابية ومن أمثلة ذلك(١):

{أ} تمرينات الإملاء حيث يستمع المتعلم إلى قطعة مختارة مسجلة بالسرعة التي تسمح بالكتابة ويقوم بتدوينها على كراسته.

(١) علي القاسمي، ومحمد علي السيد، التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط١ المغرب، الرباط ١٩٩١م، ص: ١٩٧-١٩٨.

{ب} تمرينات تلخيص النص وفيها يستمع المتعلم إلى قطعة مختارة ويكتب ملخصاً.

{ج} الإجابة كتابةً عن أسئلة مسموعة بحيث يترك البرنامج فترات صمت طويلة على الشريط بعد كل سؤال حتى يتمكن المتعلم من تدوين الإجابة.

إن مختبر اللغة ما هو إلا وسيلة تعليمية محايدة يمكن أن تقدم لمعلم اللغة الهدف فوائد تربوية جمة إذا أحسن استخدامه لأن مختبر اللغة مثل المصرف لا يؤخذ منه إلا بقدر ما يودع فيه.

ويبدو مما تقدم أن للوسائل السمعية دوراً رائداً في تعليم الجانب الشفوي للغة بصورة عامة وللجانب السمعي المتمثل في مهارة الاستماع على وجه التحديد.

[٢] الوسائل البصرية: هي التي تخاطب حاسة البصر عند الإنسان وتتوجه إليه بالرسالة اللغوية، واختارت هذه الدراسة الصور نموذجاً للوسائل البصرية.

* الصور.

استخدام الصور في تعليم اللغة:

يستعرض هذا الكتاب في هذا الحيز الدور الذي تؤديه الصور والرسومات في تعليم عناصر ومهارات اللغة العربية. وستكون البداية بالعناصر ثم تأتي بعدها المهارات.

أولاً: الأصوات:

يتدرج المعلم في تدريس الطلاب الصوت اللغوي بعدد من المراحل المختلفة التي يمكن إيجازها في الخطوات التالية(١):

{أ} التقديم.

{ب} التمييز.

(١) علي القاسمي، مختبر اللغة، ط١، الكويت، دار القلم ١٩٧٠م، ص: ٢١٠.

{ج} المحاكاة والتكرار.

{د} الاستخدام.

وتفيد الصور في مرحلة التقديم الثانية حيث يقدم المعلم الصوت المعني في بيئاته أو سياقاته الصوتية المختلفة كأن يأتي مرة في أول الكلمة، ومرة في وسطها ومرة في آخرها. وتقوم الصور هنا بتوضيح معنى الكلمات التي يرد فيها الصوت المعالج عن طريق الاقتران المباشر بين الكلمة والصورة.

وتعد الصور من أفضل الوسائل البصرية في تدريس تدريبات الثنائيات الصغرى أو ما يعرف بأزواج الكلمات المتشابهة حيث يوضع الصوتان في كلمتين متطابقتين تماماً فيما عدا الصوتين المتشابهين مثل (سار - صار) ولكي يدرك المتعلم الفرق بين الصوتين المتشابهين يستطيع المعلم أن يشير إلى الصورة المعبرة عن كل كلمة عند نطقها. وتدريبات الثنائيات الصغرى تعد من أفضل التدريبات في مساعدة الطالب على سماع الأصوات التي لا توجد في لغته الأم وتشكل صعوبة خاصة له.

ثانياً: المفردات:

لاشك أن المشكلة الأساسية التي تواجه معلم اللغة الأجنبية عند تدريس المفردات الجديدة هي مشكلة شرح معاني تلك المفردات.

فالصور المفردة أو بطاقات الصور يمكن استخدامها في شرح المفردات الجديدة، كما أنها تفيد في شرح الأشياء ومعرفة الألوان والأحجام والصفات.

ثالثاً: التراكيب:

تستخدم الصور في تمرين الطلاب على التراكيب النحوية المطلوبة وتفيد كذلك في تذكير الطلاب بالتراكيب التي تعرفوا عليها من قبل خلال ما يعرف بالصور التذكيرية وهي نوع من الصور والرسوم تستخدم لمجرد تذكير الطالب

بتراكيب معينة، فعندما يقدم المدرس التركيب النحوي لأول مرة يعرض على الطلاب صورة مرافقة تمثله. وبعد فترة وعندما يريد المدرس التذكير يرفع صورة معينة أو يشير إليها فيتذكر الطالب التركيب اللغوي الذي يقترن بها(١).

رابعاً: فهم المسموع:

في درس فهم المسموع يستمع المتعلم إلى نص من شريط مسجل بصوت المعلم وفي الوقت نفسه يعرض المعلم أمامه مجموعة من الصور التي تعبر عن فحوى ذلك بقصد إحداث عملية الاقتران المباشر بين الصوت والصورة.

خامساً: مهارة الكلام:

لتشعب مهارة الكلام وكثرة أنشطتها وتدريباتها تكتفي هذه الدراسة بتوضيح دور الصور في تدريس الحوار بوصفه الأسلوب الشائع في تعليم هذه المهارة.

وتستخدم الصور على نحو أساس في المرحلة الثانية من مراحل تقديم الحوار أي مرحلة الاستماع والفهم حيث يطلب المعلم من الطلاب أن يستمعوا إلى نص الحوار منه شخصياً أو من جهاز التسجيل وأن ينظروا في الوقت نفسه إلى الصور التي تعبر عن ذلك الحوار وهذه الصور ربما تكون في كتب الطلاب أو مثبتة على السبورة أو على جدار حجرة الدراسة.

سادساً: مهارة القراءة:

هناك وسائل تعليمية كثيرة تستخدم في تعليم مهارة القراءة مثل(٢):

[١] الصور.

[٢] البطاقات الومضية.

[٣] بطاقات القراءة.

---

(١) صلاح عبد المجيد العربي، اللغات الحية تعلمها وتعليمها بين النظرية والتطبيق، ط١ لبنان ٢٠٠٠م، ص: ١٥٤.

(٢) علي القاسمي، ومحمد علي السيد، مرجع سابق، ص: ٢٣٢.

[٤] بطاقات الأسئلة والأجوبة.

[٥] جهاز العارض العلوي.

[٦] اللوحات التعليمية.

وتهدف هذه الوسائل إلى مساعدة المتعلم على القراءة بسرعة ويسر وفهم لمحتوى المادة المقروءة.

وتؤدي الصور دوراً متميزاً في إطار هذه الوسائل التي تمت الإشارة إليها فهي التي توضح معاني الكلمات والجمل والتعبيرات الجديدة. وهي التي تعطي الإحساس بسياق النص المقروء وتشكل خلفيته وتمثل محور تركيزه.

ولعل أفضل أنواع نصوص القراءة وأكثرها ملاءمة تلك النصوص المصورة التي تفرد صورة لكل جملة فيها بالإضافة إلى الآثار التي تولدها لدى القارئ، وتقوم هذه الصور بمساعدة المتعلم على فهم موضوع النص فتيسر قراءته ولعل القصص المصورة التي تظهر في بعض المجلات هي من الوسائل الفعالة في تعليم القراءة.

سابعاً: مهارة الكتابة:

إن استخدام الصور في تعليم مهارة الكتابة أمر شائع ومعروف، ولهذا الاستخدام خطوات أربع هي[1]:

[١] المطابقة: توضع في الكتاب بعض الصور في أعلاه، و في أسفل الصور عدد من الجمل ويقوم الطالب باختيار الجملة الملائمة وكتابتها بجانب كل صورة أو تحتها.

[٢] التكملة: تعرض في الكتاب عدة صور وبجانبها أو تحتها بداية جملة يقوم الطالب بتكملتها طبقاً لنموذج في أعلى التمرين المصور.

[٣] التعبير الموجه: يحتوي التمرين الكتابي المصور على سلسلة من الصور تتصل بموضوع واحد أو تكوّن قصة واحدة ويقوم الطالب بكتابة جملة واحدة عن كل صورة.

[٤] التعبير: يحتوي التمرين على صورة واحدة يتخذها الطالب أساساً أو منطلقاً لكتابة مقال أو قصة.

[٣] الوسائل السمعية البصرية:

ويطلق مصطلح الوسائل السمعية البصرية على تلك الوسائل التعليمية التي تخاطب حاستي السمع والبصر عند المتعلم وهي تعد من أفضل الوسائط التربوية **لأنها تتوجه إلى أكثر من حاسة عند الإنسان مما يجعل التعليم عن طريقها أسرع وأدوم في أذهان المتعلمين.**

وهذه الوسائل لا تعد وسائل تعليمية في حد ذاتها ولكنها تحوز على تلك الصفة إذا كانت مصحوبة بمواد تعليمية معينة تساعدها على أداء دورها التعليمي.

واختارت هذه الدراسة الفيلم التربوي كنموذجاً للوسائل السمعية البصرية.

(١) صلاح عبد المجيد العربي، اللغات الحية تعلمها وتعليمها، مرجع سابق، ص: ١٦٢.

الفيلم التربوي:

الفيلم التربوي بوصفه وسيلة سمعية بصرية يساعد في تعليم اللغة العربية بشقيها اللغوي والحضاري: لأنه يتمتع بعدة مزايا تؤهله لأداء هذا الدور. فالفيلم يستطيع عن طريق المثيرات السمعية البصرية، والمؤثرات الصوتية، والتحكم في عوامل الزمان والمكان والسرعة والحركة إثارة الطلاب وتركيز انتباههم على النقاط الرئيسية في الدرس.

كما أن مزايا الفيلم التربوي الأخرى مثل قدرته على إيصال الرسالة وشمول فائدته وواقعيته وقدرته على تقريب البعيد والتحكم في الوقت إضافة إلى ما يتمتع به من قيم جمالية وتربوية. كل هذه المزايا تزود المتعلم بسياق واقعي للمحادثة والحوار والتعبيرات اللغوية.

ويؤدي الفيلم التربوي دوره التربوي من خلال عدة أشكال. فقد يكون الفيلم هو المادة الأساسية لتعليم اللغة مع المواد الأخرى المصاحبة له وقد يكون دوره مساعداً في تعزيز عمل المعلم وتذليل الصعوبات التي تعوق عمله وقد يستخدم الفيلم بوصفه وسيلة مفيدة في تقديم كثير من جوانب ثقافة اللغة(١).

قواعد استخدام الفيلم التربوي:

ومن أجل استخدام أفضل للفيلم التربوي في تعليم اللغة يقترح صلاح العربي على المعلم الاستفادة من النقاط التالية:

[١] مشاهدة الفيلم قبل عرضه حتى يكون على علم تام بمحتواه اللغوي الموضوعي.

[٢] شرح الأفكار العامة التي يتناولها الفيلم وعلاقتها بالمنهج الدراسي.

---

(١) عمر الصديق عبد الله، مرجع سابق، ص: ١٣٢.

[٣] توضيح معاني الكلمات الجديدة والأنماط اللغوية المهمة فيه ويطلب منهم الإجابة أثناء عرض الفيلم أو بعد ذلك مباشرة.

[٤] إملاء قائمة من الأسئلة تتضمن محتوى الفيلم والنقاط اللغوية المهمة فيه ويطلب منهم الإجابة أثناء عرض الفيلم أو بعد ذلك مباشرة.

[٥] تقسيم الصف إلى مجموعات تختص إحداها بمتابعة الأحداث وثانيتها بتلخيص الحوار والثالثة بالأثر العام للفيلم.

[٦] بعد عرض الفيلم يسأل المعلم المتعلمين عما يشاهدونه ويربط إجابتهم بموضوع الدرس.

[٧] تدوين ملاحظاته عن مستوى الفيلم وفائدته وأحسن طريقة لاستخدامه حتى يستفيد من ذلك من يقوم بعرضه بعد ذلك.

[٨] تجنب استخدام الأفلام التي عليها ترجمة أجنبية حتى لا ينصرف المشاهدون عن المحتوى اللغوي إلى الاستماع بالأحداث والمشاهد.

إن الفيلم وسيلة جديدة يمكن الاستفادة منها في تعليم اللغة. إذ يستطيع أن يؤدي دوراً رئيساً في تمرين الطلاب على المهارات اللغوية الأربع أي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. وكذلك تعميق فهمهم للحضارة العربية الإسلامية بجوانبها المعنوية والمادية. غير أن استخدام الفيلم في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى يتطلب أموراً يجب توافرها وأهمها إنتاج أفلام تعليمية جيدة تتماشى مع المستويات المختلفة للطلاب وتتوافر لها الكتب الملائمة والأشرطة المساعدة، كما ينبغي أن يتدرب المدرسون على الأساليب التعليمية اللازمة لاستخدام الفيلم بصورة ناجحة مثل اختيار الفيلم المناسب وإعداد الأسئلة عن موضوعه واستخراج

المفردات الصعبة وشرحها واستنباط التراكيب اللغوية من الحوار وكتابة تمارين على نسقها وتدريب الطلاب على تلخيص الفيلم ومناقشة موضوعه وتقويمه"(1).

ويظهر مما سبق الدور الكبير الذي تؤديه الوسائل السمعية البصرية في تعليم العناصر والمهارات اللغوية مما يحتم على القائمين بأمر تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى الاهتمام بهذه الوسائط التربوية المفيدة والعمل على استثمارها على نحو يعود بالفوائد المباشرة.

[٤] استخدام الحاسوب في تعليم اللغة:

يعد الحاسوب أحدث الوسائط التعليمية التي تمخضت عنها ثورة الاتصالات الحديثة التي استطاعت بما لديها من قدرات هائلة أن تؤثر في كل مجالات الحياة المعاصرة ولاسيما في حقل التربية حيث قدمت له تلك الثورة حلولاً عديدة لكثير من الصعاب التي كانت تقف حجر عثرة في طريقه.

إن دور الحاسوب في الوقت الراهن كبير وواسع ومتشعب بحيث أصبح لا يوجد ميدان من ميادين الحياة إلا وللحاسوب فيه مساهمة مقدرة. وقد حظي حقل تعليم اللغات الأجنبية أسوة بالحقول الأخرى، بنصيب وافر من هذا الفيض الحاسوبي.

حيث بدأ الاهتمام باستعمال الحاسوب في مجال تعليم اللغة في السبعينيات من القرن العشرين. وقد نشأت فكرة الاستعانة بالحاسوب في تعليم اللغة عن طريق الربط بين أمرين مختلفين هما:

{أ} الحاجات التعليمية.

{ب} وسائل التقنية.

(١) العربي، مرجع سابق، ص: ٢٠.

ومن المشروعات التي استخدمت الحاسوب لأغراض تعليمية مشروع: Plato الذي أعد في جامعة إلينوي بالولايات المتحدة الأمريكية لتعليم اللغات الأجنبية، ومشروع جامعة ستنفورد الخاص بتعليم اللغات الأجنبية، والجهود التي قامت بها كلية دار ماوث في هامشير الجديدة لدراسة أخطاء الطلاب بالحاسوب. ومن ناحية أخرى ساهمت دراسات عديدة في تطوير الاتجاهات الخاصة باستخدام الحاسوب في تعليم اللغة ومن تلك الجهود:

[١] التعليم المبرمج: الذي قام على نظريات علماء النفس السلوكيين وشاع في الولايات المتحدة الأمريكية خلال الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين.

[٢] علم اللغة الحاسوبي: حيث استخدم الحاسوب وسيلة للبحث والتحليل في عدد من اللغات كاللغة الألمانية.

[٣] آلة الترجمة: حيث تم استخدام الآلة لترجمة النصوص المكتوبة من لغة إلى أخرى وكان ذلك بداية الترجمة الآلية.

وتعد نهاية السبعينيات وبداية الثمانينيات من القرن الماضي فترة مهمة في تاريخ تطور تعلم اللغة بالحاسوب، فقد أدى التطور السريع في تقنية الحاسوب من ناحية، واستعمال اللغويين والتربويين لهذا الجهاز في مجالات تخصصهم من ناحية أخرى، أدى إلى نشأة هذا العلم الجديد المسمى: تعليم اللغة بواسطة الحاسوب.

كان أول ما صدر من الكتب الخاصة بتعلم اللغة بالحاسوب باللغة الإنجليزية في السنوات ١٩٨٢، ١٩٨٣، و ١٩٨٤م(١).

ومن التجارب الرائدة في استخدام الحاسوب في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، تجربة كل من فكتورين عبود وتجربة قيصر فرج، فقد قامت فكتورين بإعداد برنامجين وتنفيذهما في جامعة تكساس هما: برنامج الكتابة العربية

(١) القاسمي، ومحمد علي السيد، مرجع سابق، ص: ١٣٣.

حيث يتعلم الطلاب كتابة الحروف العربية عن طريق الحاسوب، وبرنامج المفردات العربية والاستيعاب حيث يتعلم الطلاب مفردات مستعملة في جمل عربية ترافقها المعينات البصرية. أما التجربة التي قام بها قيصر فرج فقد كانت على النحو الآتي: أعد برنامجاً لتعليم اللغة العربية عن طريق الحاسوب في جامعة منسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان ذلك البرنامج يتكون من(1):

[١] كتاب مدرسي.

[٢] أشرطة مسجلة لمادة مكتوبة.

[٣] تمارين مبرمجة في الحاسوب تدرب الطلاب على مفردات الكتابة.

[٤] مرشد للطالب يبين كيفية استخدام الأجهزة ويشير إلى التمارين المبرمجة في الكتاب المدرسي.

مزايا الحاسوب في تعليم اللغة:

إن للحاسوب فوائد ومزايا كثيرة في مجال تعليم اللغة يمكن إيرادها على النحو التالي:

[١] يساهم الحاسوب في تحقيق فكرة تفريد التعلم في صفوف اللغة.

[٢] يتسم الحاسوب بالمرونة من حيث الوقت، فهو يسمح للطالب باختيار الوقت الذي يراه مناسباً للدراسة.

[٣] يتسم الحاسوب بالمرونة من حيث المكان، فهو يسمح للطالب بتلقي مقررات دراسية من مسافات بعيدة.

[٤] يتلقى كل طالب تغذية راجعة فورية لاستجاباته، حيث يقوم الحاسوب بتصحيح جميع إجابات الطلاب في لحظات.

---

(١) مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة بواسطة الحاسوب، أسسه وتطبيقاته، بحث غير منشور، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية ٢٠٠٣م.

[٥] يمكن استخدام الحاسوب بنكاً للمعلومات، وقاعدة بيانات لحفظ مواد ونصوص متنوعة وتخزينها وهو هنا يتفوق على جميع الوسائل التعليمية المتنوعة التي يصعب على المعلم إعدادها، أو جمعها.

[٦] يمكن استخدام الحاسوب معجماً:

{أ} أحادي اللغة.

{ب} ثنائي اللغة.

{ج} متعدد اللغات.

[٧] يراعي الحاسوب قدرات كل طالب وحاجته وسرعته في الدراسة.

[٨] يعد الحاسوب الطلاب للاختبارات المعيارية ويقيس مدى استيعابهم لما يدرسون. ولتحقيق ذلك يقوم بتسجيل أداء الطالب، ومن ثم تحديد الأخطاء التي ارتكبها وأنواعها، والدرجات التي حصل عليها، وبيان الوقت الذي قضاه في أداء النشاط.

[٩] يتم عرض المادة التعليمية في الحاسوب بأساليب مختلفة، فقد تأتي في صورة نصوص مكتوبة، أو مسموعة، أو مصورة بالفيديو. وقد تحتوي المادة على أسئلة وأجوبة، وتدريبات متنوعة واختبارات.

[١٠] يمنح الحاسوب المدرس مزيداً من الوقت، الذي يمكن أن يخصصه لأنشطة ذات علاقة بالعملية التعليمية، كإعداد المزيد من التدريبات والأنشطة، أو مساعدة الطلاب الضعاف، أو تكليف الطلاب المتقدمين بمزيد من العمل، أو مراجعة ما يستخدمه من أساليب وطرائق.

[١١] يحقق الحاسوب التعلم التبادلي وهذا يعني أنه يستطيع تأسيس طريقتين للتعلم مع الطلاب (مرسل مستقبل). وهذا يحدث التفاعل، فالحاسوب يسأل،

والدارس يجيب، والعكس ومثل هذا التفاعل والتبادل يندر في وسائل التعليم الأخرى.

[١٢] يستطيع الحاسوب عرض عشرات النصوص بسرعة متنوعة، بطيئة ومتوسطة وسريعة. وهذا يساير مستويات المتعلمين المختلفة. فالمتعلم المبتدئ يلقى الجرعة التي تلائمه، من حيث البطء، والتكرار، والخطوات القصيرة، والمتعلم المتقدم في دراسته يجد السرعة التي توافق مستواه.

[١٣] من أهم مزايا الحاسوب قدرته على تعريف الطالب بما حققه من إنجاز.

[٤] يحس الطالب أمام الحاسوب بالثقة والأمان، ولا يشعر بالخوف والخجل عندما يخطئ وفي ذلك حل لمشكلة الطلاب الذين يتصفون بالخجل مما يمنعهم من طرح الأسئلة، والإجابة عنها، أو المشاركة بفاعلية في النقاش خشية من تعليقات زملائهم أو أستاذهم(١).

حدود الحاسوب في تعليم اللغة:

إن الحاسوب، شأنه شأن الوسائل التعليمية الأخرى، له إيجابيات وسلبيات، فمن سلبياته ما يلي:

[١] يؤدي استخدام الحاسوب في تعليم اللغة إلى ضعف الجانب الإنساني في عمليتي التعليم والتعلم.

[٢] عدم صلاحية الحاسوب لتعليم بعض المهارات اللغوية.

[٣] عجز الحاسوب عن تعليم الجانب الإبداعي من اللغة.

[٤] عدم قدرة الحاسوب على فهم الجانب السياقي للغة حيث تختلف معاني اللغة باختلاف السياقات التي ترد فيها.

(١) محمود إسماعيل الصيني، وعلي محمد القاسمي، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٩٧٨م، ص: ٢٣٣-٢٣٤.

[٥] تشغيل الحاسوب بفاعلية يحتاج إلى تأهيل فني كبير قد لا يتوافر لدى كثير من المعلمين.

رابعاً: الاختبارات اللغوية:

الاختبار هو أداة قياس يتم إعدادها بطريقة منظمة من عدة خطوات، تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة. وهدفها قياس قدرات معينة خلال الإجابة عن عينة تمثل القدرة المرغوب في قياسها(١).

وبناءً على التعريف السابق يمكن تعريف الاختبار اللغوي بأنه مجموعة الأسئلة التي تقدم للدارس لقياس مهارة معينة. وما مدى تقدمه فيها؟ وما مستواه مقارنة ببقية الدارسين؟ وقد مرت اختبارات اللغة بعدة مراحل منها:

[١] المرحلة التقليدية:

يتبع هذا الاتجاه إلى ما قبل العلمية لأن الاختبارات فيه لا تهتم بالموضوعية ولا يمكن أن يعول عليها كما أنه لا يستخدم الطرق الإحصائية، ويتسم بأن أداء الممتحن يحكم بواسطة المعلم لذلك فهو يقوم على المسئولية الفردية، وحيث إن التقييم الشخصي غير موضوعي فيصبح من الصعب مقارنة نتائج الاختبارات المختلفة.

ويؤكد ستريفتر(٢) على أن كثيراً من الاختبارات التقليدية تعد غير مناسبة وغير واقعية وغامضة وتفتقر كثيراً إلى الموضوعية، لأن كثيراً من مدرسي اللغات قد يقومون بتصميم اختباراتهم على نسق ما ورثوه من معلميهم دون أن يكلفوا أنفسهم عناء البحث والتدقيق عن مدى صلاحية ما تحت أيديهم من الاختبارات.

ومن الاختبارات المعروفة التي تتبع لهذا الاتجاه، اختبار الترجمة، اختبار الكتابة، اختبار المعرفة النحوية، وبعض الاختبارات الشفوية.

---

(١) حسن، فكري عابدين، اختبارات اللغة العربية التحصيلية في المدارس الدينية في ولايات ترنجلو بماليزيا، تقويمها وتطويرها، رسالة دكتوراه غير منشورة ٢٠٠١م، ص: ١٢.

(٢) Strevers. P. 1965. Paper in language teaching. London, oxford. P.P. 89-90.

[٢] المرحلة العلمية الأولى:

هي المرحلة التي أضفت على الاختبارات الصيغة العلمية، فقد دخل في حقل تعليم اللغات، خبراء في علم اللغة خاصة ــ التركيبيين ــ وخبراء في علم النفس وبتضافر جهود هؤلاء أصبحت للاختبارات أطر معينة تصمم في ضوئها كما أشار هؤلاء الخبراء إلى ضرورة تحديد الهدف والموضوع والزمن للمادة المراد اختبار الطلاب فيها، كل ذلك أدى إلى تطور ما يعرف الآن بالاختبارات الموضوعية، وقد كان للاختبارات التي تتكون بنودها من الاختيار من متعدد نصيب الأسد في الاختبارات الموضوعية.

كما أدخلت أساليب إحصائية ومعادلات لقياس مدى ثبات الاختبارات وصدقها، كما استخدم التحليل التقابلي لتشخيص المشكلات التي تقابل دارس اللغة الهدف والتنبؤ بها.

لقد أثرى هذا الاتجاه حقل الاختبارات بمسميات محددة مثل: اختبارات الاستعداد، واختبارات التحصيل، واختبارات التشخيص، واختبارات الكفاية، وهذه الأنواع قد اصطلح على تسميتها باختبارات العناصر والمهارات المنفصلة، والاختبارات المقننة، التي كان أول استخدام لها عام ١٩٢٣م وتعد خير مثال لهذه الاختبارات(١).

[٣] المرحلة العلمية الثانية:

يمثل هذه المرحلة الاتجاه اللغوي النفسي والاجتماعي الذي يركز على شمولية الاختبار، كما يأخذ في الاعتبار اللغة بوصفها وسيلة للاتصال، ولكي يعد مدرس اللغة اختباراً لا بد أن يضع في حسبانه مفهوم المقدرة اللغوية التي ينادي بها أصحاب علم اللغة النفسي، ومفهوم المقدرة الاتصالية التي ينادي بها أصحاب علم

(١) محمد عبد الخالق محمد فضل، الاختبارات الموضوعية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم ٢٠٠٧م، ص: ١١٣.

اللغة الاجتماعي فمن جانب يجب عليه أن يختبر – وبطريقة موضوعية – استيعاب طلابه للمفردات، والأصوات، والتراكيب في درس معين، وأن يحرص على اختبارهم ليعرف مدى تمكنهم ومقدرتهم على الاستفادة من هذه العناصر في عملية الاتصال(١).

[٤] المرحلة الأخيرة: التقويم البديل:

في منتصف الثمانينيات من القرن العشرين ظهرت حركة تنادي بإصلاح المناهج، ورأت هذه الحركة ضرورة تدريس وتقويم المهارات المختلفة، والتفكير الناقد، وتطبيق المعلومات، وحل المشكلات، وليس الاقتصار على معرفة الحقائق، واختزان المعلومات، ورأت كذلك ضرورة تقييم الأداء القائم على معايير Standrs متفق عليها بدلاً من الاستناد إلى معايير الجماعة التي يقارن فيها أداء الطالب بأداء زملائه، وسمي التقويم في هذه المرحلة بالتقويم البديل، وأصبحت كثير من المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة تتبنى عمليات التقويم البديل القائم على الأداء، مثل ملفات الأعمال في مهارة الكتابة وغيرها، وكذلك أوراق ملاحظة نمو المهارات اللغوية، والسجلات التي يعدها المعلمون.

وأساليب التقويم البديل في برامج اللغة يمكن أن تتخذ الصور التالية(٢):

{أ} أساليب تقويم الكتابة وتستخدم فيها أسئلة المقال على وجه الخصوص.

{ب} المقابلة الشخصية (وجهاً لوجه) والمقابلة المسجلة لتقويم مهارة الكلام.

{ج} الاختبارات المحوسبة سواءٍ بتصميم الاختبارات أو إجرائها عبر الشبكة الدولية (الانترنت).

{د} التقييم الذاتي، وتقييم الأقران.

---

(١) المرجع السابق، ص: ١١٤.

(٢) صلاح الدين علام، التقويم التربوي البديل، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٤م، ص: ١٣٤.

{هـ} ملفات الأعمال، التي تجمع فيها أعمال الطالب لتبيّن جهوده وتقدمه وتحصيله في برنامج اللغة.

ويعتبر التقويم البديل آخر ما استجد على ساحة القياس والتقويم في برامج التعليم عموماً وبرامج تعليم اللغات خصوصاً، وتنقسم الاختبارات اللغوية حسب غرضها إلى ثلاثة أقسام[1]:

[١] الاختبار التحصيلي: ويهدف لقياس تحصيل الدارسين أثناء الفصل أو العام الدراسي أي يرتبط أساساً بالمنهج والمقرر والكتاب الذي درسه الطالب.

[٢] اختبار الكفاية: وهو نقيض التحصيلي إذ لا يتقيد بمنهج أو مقرر أو كتاب مصاحب له، بل يقيس مهارات عامة.

[٣] اختبار تحديد المستوى: وهو يركز على قياس مدى استعداد الطالب لتعلم لغة أجنبية ما،ومارصيده من مهارات تلك اللغة؟ وذلك بهدف تحديد المستوى الذي يناسبه.

وقد لخص علام[2]، التحولات التي حدثت وتلك المتوقع حدوثها في أن نظام التقويم البديل يتطلب إحدى التحولات في المنظومة التعليمية والممارسات التربوية التقليدية والبحث التربوي وقد لخصها في الجدول التالي:

---

(١) صالح التنقاري، الاختبارات اللغوية، بحث (غير منشور) الجامعة الإسلامية، بمالزيا ١٩٩١م، ص: ٣.

(٢) صلاح الدين علام، مرجع سابق، ص: ١٣٣.

جدول رقم (١) يوضح التحولات التي يتطلبها نظام التقويم البديل

التحول

من

إلى

من	إلى
• الاستناد إلى مبادئ النظرية السلوكية في التعلم	• النظريات البنائية والعمليات المعرفية النمائية
• الممارسات الصفية التي تشجع الدور السلبي للطالب.	• الممارسات التي تؤكد أن الطالب كائن حي نشط، ومفكر، ومبدع، ويبني معارفه من مهام متنوعة ذات مغزى يقوم بتنفيذها.
• دور المعلم كناقل للمعرفة، وسلطة ضاغطة.	• ميسر، ومحكم، وموجه، وناصح مخلص.
• المناهج التقليدية، وعملية التعليم الإستاتيكية لمواد دراسية وحقائق منفصلة.	• التوجه نحو البحث Inquiry، ومسؤولية الطالب تجاه تعلمه، وتكامل المعرفة، والتعلم الجماعي التعاوني.
• الاختبارات التقليدية التي تقيس التعلم السطحي.	• إنجاز مهام أصلية تقيس التعلم المتعمق.
• التنظيم المدرسي، الجامد، والمركزية الصارمة.	• الإدارة المدرسية، والتنظيم القائم على الموقع Site-based، واللامركزية، ومسؤوليات مهنية أوسع للمعلمين.
• البحث التربوي الكمي الصارم لعوامل منفصلة.	• البحث التربوي الموجه نحو الفهم الكيفي لظاهرة معقدة وصفية وتوصيفية.
• الاختبارات المقننة، والامتحانات التقليدية.	• التقويم السياقي الوصفي، والتقويم القائم على الأداء، والتحول التدريجي نحو التقويم الشخصي.

وهناك عدة تساؤلات يجب على مدرس اللغة أن يجد الإجابة عنها قبل الشروع في إجراء الاختبار:

[١] ما المواصفات العامة للاختبار الجيد؟

يتصف الاختبار الجيد – أياً كان نوعه – بصفات أساسية يجب أن تتوافر فيه(١).

[١] الصدق: ويقصد به أن الاختبار يقيس بالفعل ما وضع له. وعلى هذا الأساس إذا كنا نختبر قياس الفهم والاستيعاب فلا يصح أن يتضمن الاختبار أسئلة عن النحو.

[٢] الثبات: ويقصد به أن الاختبار يعطي النتائج نفسها إذا ما طبق على المجموعة نفسها. بعد مدة قصيرة وفي ظروف متشابهة.

ويلاحظ أن الاختبار الصادق في الغالب يكون ثابتاً، فكأن الصدق شرط من شروط الثبات، لأنه عندما يقيس الاختبار الوظيفة التي خصص لقياسها فإنه سيعطي تقديرات متقاربة عنها في كل مرة من مرات القياس.

[٣] الموضوعية: ويقصد بها عدم التأثير الشخصي على وضع أو تقدير الدرجات. أي ألا ترتبط بمزاج المصحح وظروفه الخاصة. وهي تعني أيضاً خلو السؤال من اللبس والغموض والالتواء والخداع، والصعوبة في فهم المطلوب وضرورة أن يكون هناك تفسير واحد للسؤال.

تلك هي الصفات الأساسية للاختبار الجيد وهناك صفات ثانوية منها:

{أ} سهولة التطبيق.

{ب} سهولة التصحيح.

{ج} رخص التكلفة المادية.

---

(١) سليمان عبيدات، القياس والتقريم التربوي، جمعية عمال المطابع، عمان ١٩٨٨م، ص: ١٠.

[٢] لماذا نختبر؟

{أ} التحقق من المعلومات والمعارف السابقة. وذلك بقياس تحصيل الطلاب في المهارات اللغوية المختلفة.

{ب} إمداد المعلم بالتغذية الراجعة فالاختبارات تساعد على إعادة النظر في أساليب تعليمه إذا كانت نتائج الطلاب غير طيبة.

{ج} الاختبارات هي الوسيلة التي يقف الآباء من خلالها على مستويات أبنائهم اللغوية.

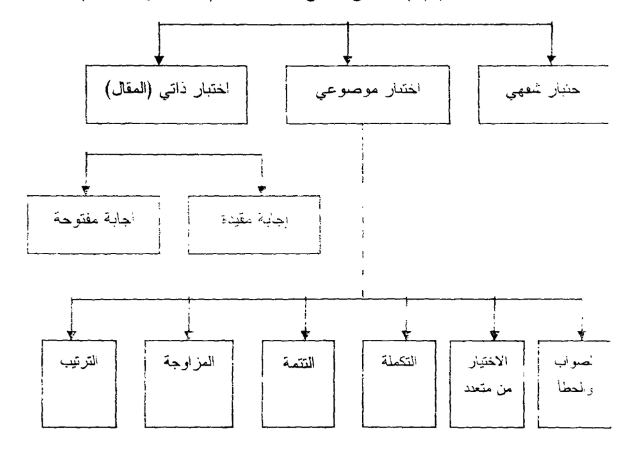
{د} فيها تحفيز وتشجيع للدارسين للاستمرار في تعلم اللغة إذا ما أحرزوا نتائج طيبة.

{هـ} مؤشر لمدى نجاح المعلم أو فشله.

[٣] كيف نختبر؟

تصنف الاختبارات اللغوية بناءً على نوعية الأسئلة إلى اختبار ذاتي (مقال) واختبار موضوعي، واختبار شفهي، وبهذه الأنواع يتم وضع الاختبار انظر (الشكل التالي).

شكل رقم (٤) يوضح أنواع الاختبارات (بناءً على الأسئلة)



أولاً: اختبار المقال: وهو عبارة عن سؤال أو عدة أسئلة. ويطلب من الدارس الإجابة عنها باستدعاء ما درسه من معلومات ويكتب منها ما يتناسب والسؤال المطروح.

وهذا النوع لا دور له في بداية تعلّم اللغة، ويكثر استخدامه في المستويات المتقدمة. ومن خلاله يمكن الحكم على مقدرة الطلاب اللغوية.

واختبار المقال له محاسنه وعيوبه:

من محاسنه:

{أ} سهولة الوضع.

{ب} تكاليفه منخفضة.

{ج} قياس القدرة على التنظيم والإبداع والتحليل والاستدلال.

وأما عيوبه:

{أ} صعوبة تصحيحيه.

{ب} انخفاض معدل ثباته.

{ج} مساعدته على الحدس والتخمين.

{د} تغطية مساحات ضيقة من المقرر.

شروط إعداد اختبارات المقال:

{أ} تخصيص وقتٍ كافٍ لكتابة الأسئلة. لأن الخطأ في السؤال المقالي يعني خسارة كبيرة للطالب. وذلك لأنه يحمل درجات كبيرة إذا ما قورن بالموضوعي.

{ب} أن يكون المطلوب من السؤال واضحاً. وغير قابل للتأويل.

{ج} أن يقيس السؤال مستويات عقلية عليا. أي أن يكون بعيداً عن الحفظ والاستظهار.

ثانياً: الاختبار الموضوعي:

وهو الذي لا يؤثر حكم المعلم على وضع الدرجات فيه أي غير خاضع لمؤثرات ذاتية من المدرس عند التصحيح.

محاسن الاختبار الموضوعي:

{أ} موضوعي من زاوية التصحيح والدرجات واختصار الزمن.

{ب} تسهل الإجابة عنه مع السرعة.

{ج} تغطية مساحة واسعة من المقرر.

{د} عالي الثبات والصدق إذا ما أحسنت كتابته.

أما عيوبه:

{أ} صعوبة إعداده لأنه يحتاج إلى مجهود كبير وزمن طويل إذا ما قورن باختبار المقال.

{ب} مساعدته على الحفظ الآلي.

{ج} إهماله قياس عمليات التفكير العليا. فلا فرصة فيه للتحليل وإبداء الرأي.

{د} فرصة التخمين فيه واسعة.

{هـ} يكلف أموالاً كثيرة إذا ما قورن باختبار المقال. وفيما يلي تستعرض هذه الدراسة أهم بنود الاختبارات الموضوعية والقواعد التي تتبع في تصميمها.

[١] الصواب والخطأ:

يحتوي على عدد من الجمل والعبارات الصحيحة التراكيب وهي إما أن تكون صحيحة في معناها. أو قد تكون خطأ.

القواعد التي يجب أن تتبع في اختبار الصواب والخطأ:

{أ} أن تكون العبارة صحيحة أو خاطئة بأكملها. بعبارة أخرى ألا يكون نصف العبارة صحيحاً والنصف الثاني خاطئاً.

{ب} أن تكون العبارة قصيرة وكلماتها تحمل دلالات دقيقة.

{ج} يجب عدم نقل عبارات الكتاب المقرر نقلاً حرفياً بل تستبدل بمترادفات وتصاغ صياغة جديدة منعاً للحفظ الآلي.

{د} يجب وضع العبارات الصائبة بمقدار أكثر من الخاطئة لأن الطالب أمام ما يحتار فيه فغالباً ما يضع كلمة صواب.

{هـ} مراعاة الدقة في صياغة العبارات الخاطئة. وذلك بأن تكون قريبة الشبه بالعبارات الصائبة.

{و} ترتيب الجمل الصحيحة ترتيباً عشوائياً.

[٢] الاختيار من متعدد:

وهو يعد من أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية، وتقوم فكرته على تقديم جملة بها فراغ. وفيه يتكون السؤال من مشكلة رئيسة تسمى جذع، وتسمى أيضاً رأس السؤال، وكذلك الساق، وهو الجملة التي تحتاج إلى تكملة وفيها الفراغ المراد إكماله، إلى جانب البدائل وهي أ، ب، ج، د.

والمفتاح: وهو البديل الصحيح، والمشتتات وهي البدائل غير الصحيحة(١).

إذاً كل بند اختيار من متعدد يتكون من ساق واحدة فيها فراغ يكمله أحد البدائل، والمفضل أن يكون عددها أربعة، واحد منها فقط صحيح، ويسمى المفتاح، والباقي خطأ يستخدم لتشتيت الطالب عن الجواب الصحيح(٢).

قواعده:

{أ} أن تكون الأسئلة متعددة ومتنوعة بحيث تغطي معظم المقرر.

{ب} أن تكون العبارات متجانسة من حيث الطول والمحتوى.

{ج} ويجب أن يراعى في المحولات (الإجابات الخاطئة) ما يأتي:

---

(١) محمد علي الخولي، الاختبارات اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن ٢٠٠٠م، ص: ٣٢

(٢) تاج السر بشير صالح، تصميم اختبارات اللغة، العربية للناطقين بغيرها، العدد ٣، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، ص: ٢١٣.

- أن تكون متساوية من حيث الطول والقصر مع الإجابة الصحيحة.
- أن تكون موجزة بقدر الإمكان.
- أن تتفق مع الإجابة الصحيحة من الناحية النحوية.
- أن تكون جميع العناصر فيما يبدو مقنعة.

{د} أن توضع الإجابة الصحيحة عشوائياً، فإذا كان لدينا عشرة أسئلة، فموضع الإجابة الصحيحة يأخذ الشكل الآتي: أ، د، د، ب، أ، ج، د، ج، أ، ب.

[٣] اختبار التكملة:

وفيه تحذف بعض الكلمات من جمل معينة، ويطلب من الدارس كتابتها.

قواعده:

{أ} أن تحذف الكلمات المهمة.

{ب} ألا تتضمن الجملة إشارات تقود لمعرفة الكلمة المحذوفة.

{ج} يجب عدم استخدام عبارة واحدة بها مسافات كثيرة خالية.

{د} تخصيص درجة واحدة لكل مسافة خالية.

{هـ} البعد عن النقل الحرفي من الكتاب المقدر.

{و} أن تتضمن ورقة الإجابة النموذجية جميع الإجابات الصحيحة، أو المقبولة حتى تسهل عملية التصحيح.

[٤] اختبار التتمة: وهو عبارة عن نص أو مقال حذفت منه بعض الكلمات بانتظام مثل حذف الكلمة السابعة أو الحادية عشرة مثلاً. ولكن بشرط ألا نحذف أي كلمات من السطر الأول والأخير من النص. ثم يطلب من الدارس إيجاد تلك الكلمات المحذوفة، وهو ينقسم إلى قسمين:

{أ} اختبار التتمة الحر، وفيه يملأ الدارس الفراغ بما يراه متسقاً مع السياق.

{ب} اختبار التتمة المقيد، وهو يبني على استجابات مقيدة في شكل اختيار من متعدد

الفروق بين اختباري التتمة والتكملة:

أوجه الشبه بينهما هو أن كلاً منهما يعتمد على نص حذفت منه كلمات، ويطلب من الطالب التنبؤ بها، ويختلفان في:

[١] اختبار التتمة تحذف منه كلمة واحدة، أما اختبار التكملة فيبدأ الحذف فيه من كلمة إلى كلمتين، وقد يصل إلى الجملة بأكملها.

[٢] اختبار التتمة يتم فيه الحذف وفقاً لنظام معين. أما في التكملة فليس هناك تقيد بنظام معين.

[٣] يتناول الحذف في اختبار التتمة الكلمات الوظيفية والمعجمية، أما في التكملة فيقتصر على الكلمات المعجمية.

[٤] يعتمد اختبار التتمة على نص في سياق موحد، أما في التكملة فقد يعتمد على جمل لا رابط بينها أو على فقرات غير مترابطة أيضاً.

قواعد اختبار التتمة:

{أ} اختيار المقال أو النص المناسب.

{ب} طول النص يعتمد على عدد الفراغات، ولكن كحد أقصى يفضل ألا يتجاوز ٢٥٠ كلمة.

{ج} يتم في الغالب اختيار جزء من نص لذا يجب أن نراعي فيه الوحدة والترابط ويجب الابتعاد عن المقالات أو النصوص المحشوة بأسماء أعلام كثيرة. أو كلمات التقنية الحديثة، أو تلك التي يكثر فيها الاقتباس.

{د} تحذف الكلمات المحذوفة بنظام محدد.

{هـ} يجب ألا تكرر كلمة سبق حذفها في صدر أو وسط النص.

{و} يجب أن تتساوى مساحات الفراغات.

{ز} الكلمات التي تتصل بحروف الجر أو الضمائر المتصلة تحسب كلمة واحدة.

{ح} الكلمات الوظيفية تحسب بوصفها كلمات قائمة بذاتها.

{ط} يجب عدم ضبط الكلمات بالشكل حتى لا تكون مفتاحاً يساعد الدارس على تخمين أو معرفة الكلمات المحذوفة.

{ي} يجب أن تتسم الإرشادات بالدقة والوضوح.

[٥] المزاوجة:

وتتكون من عمودين متوازيين يحتوي كل منهما على مجموعة من العبارات أو الكلمات، وتسمى التي في العمود الأول بالمقدمات، والتي في العمود الثاني بالاستجابات، ويطلب من الدارس أن يصل بين العمودين. {أ} مع ما يناسبه في العمود {ب}.

قواعده:

{أ} يجب وضع القائمتين {أ} و {ب} على صفحة واحدة.

{ب} يجب أن تتحلى الاستجابات بالقصر، أي لا تقل عن خمس، ولا تتجاوز خمس عشرة استجابة.

{ج} يجب أن يكون هناك تجانس بين المقدمات والاستجابات.

{د} يجب وضع المقدمات على الجهة اليمنى، والاستجابات على الجهة اليسرى.

{هـ} يجب ألا تكون العناصر متساوية في العمودين {أ} و {ب}.

{و} يجب وضع الاستجابة عشوائياً، مرة أمام مقدمتها ومرة بالقرب منها، وتارة بعيدة عنها.

[٦] الترتيب: وهو عبارة عن كلمات متفرقة، يطلب من الدارس أن يرتبها بحيث تصير ذات معنى.

قواعده:

{أ} يجب ألا تكون الجمل أو العبارات طويلة.

{ب} يجب عدم ضبط الجمل بالشكل.

{ج} التأكد من إمكان تكوين جمل من الكلمات موضع السؤال.

{د} يجب أن تتضمن ورقة الإجابة النموذجية كل الاحتمالات الممكنة لتكوين الجمل موضع السؤال.

ثالثاً: الاختبار الشفهي:

الاختبارات الشفهية ذات قيمة كبيرة لا تقل بأية حال من الأحوال عن الاختبارات التحريرية، وهي تساعدنا كثيراً في سبر غور الدارس، وقياس معارفه بدقة متناهية، فهي أساسية ولا غنى عنها لاختبار صحة مخارج الأصوات، ولمعرفة النبر والتنغيم، والطلاقة والفصاحة، والتلقائية في الإجابة.

قواعده:

{أ} تخصيص وقت كاف لإعداد الأسئلة.

{ب} تحديد نقاط بعينها لإجراء الاختبار يومياً لمدة أسبوع، أو أسبوعين.

{ج} اختيار مجموعة محددة ليوم محدد لإجراء الاختبار فرادى على أن يظل بقية الفصل في عمل لغوي صامت.

{د} الاستفادة من جهاز التسجيل، وذلك بأن يسهل للمعلم ما يود أن يلقيه من أسئلة، ثم يباشر الدارسون فرادى، ويسجل كل واحد منهم إجابته، مع ذكر اسمه عند الانتهاء من إجابته.

والاختبارات الشفهية لها محاسن كما لها عيوب فمن محاسنها:

{أ} تعطي فرصة للقياس المكثف.

{ب} تتيح للمعلم تزويد الدارسين بتعليمات أو إرشادات تثير الاستجابات المرغوب فيها.

ومن عيوبها:

{أ} تستغرق زمناً طويلاً.

{ب} التقييم فيها ذاتي.

{ج} لا تزودنا بسجل مكتوب.

ولتقليل عيوب الاختبار الشفهي يجب الالتزام بخطوات إعداده التي ذكرت سابقاً. ويضاف إليها وضع درجات محددة لكل عنصر من عناصر اللغة، مثل(1):

جدول رقم (٢) يوضح طريقة تصحيح الاختبار الشفوي

درجتان	لصحة مخارج الأصوات، والتنغيم والنبر
درجتان	لسرعة الاستجابة للسؤال التي تشير إلى فهم دلالة الألفاظ
درجتان	لصحة التعبير من الناحية التركيبية
درجتان	لجودة التقديم والعرض
درجتان	للفصاحة والطلاقة
١٠ درجات	**المجموع الكلي**

كانت الفقرة السابقة عن الأساليب التي يمكن أن تتبع في تصميم الاختبارات وتجيب هذه الدراسة عن السؤال الأخير وهو ماذا نختبر لغوياً؟

(١) صالح التنقاري، وفكري عابدين، مرجع سابق، ص: ١٢.

الاختبار يتم في المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، و الكلام، والقراءة، والكتابة وعناصر المهارات من أصوات، ومفردات، وقواعد وتستعرض الباحثة نماذج للاختبار في عناصر المهارات(١).

أولاً: الأصوات: و نختبر الثنائيات الصغرى وهما كلمتان اتفقتا في أصواتهما جميعاً عدا صوتاً واحداً – وذلك بأن يستمع الدارس من المعلم أو جهاز التسجيل إلى كلمتين، ثم يطالب بالحكم عليهما أمتشابهتان أم مختلفتان؟ مثل عسى وعصى. أو عن طريق ذكر الكلمة التي ورد فيها صوت /ش/ مثل: شرب، هدم، ضرب.

ثانياً: اختبار المفردات: ويهدف إلى قياس القدرة على الفهم، والقدرة على إنتاج المفردات عند الكلام أو الكتابة، ومن أنواعه:

[١] الاختبار ذو الاستجابة المحددة أو القصيرة، ويكثر استخدامه في المراحل الأولى من تعلم اللغة، وهو يعتمد أساساً على الحركة الجسمية، كأن يطلب من الدارس أن يقف أو يجلس، تليها مرحلة الأسئلة القصيرة التي تكون إجابتها بلا أو نعم، أو التي تحتاج إلى اختيار أحد طرفي الجملة، مثل: هل الباب مفتوح أم مغلق؟ أو أن نقدم للدارس صورة بها جزئيات كثيرة ومختلفة، ونطلب منه أن يضع دائرة حول كلمة رجل، وعلامة {ت} فوق كلمة شجرة، وهكذا.

[٢] اختبار الاختيار من متعدد: ويتم بصور مختلفة، ومنها:

{أ} اختبار الكلمة المناسبة. أملأ الفراغ بوضع الكلمة المناسبة.

.... صوته في أذني.

حجب. {ب} وقع. {ج} نظر. {د} خرج.

{ب} التعريف، اختر التعريف الصحيح للكلمة التي تحتها خط.

(١) المرجع السابق، ص: ١٢.

{ج} الترادف، اختر الكلمة المرادفة للكلمة التي تحتها خط في كل جملة، بوضع دائرة حول رقمها.

{د} التضاد، اختر الكلمة المضادة للكلمة التي تحتها خط في كل جملة بوضع دائرة حول رقمها.

{هـ} الاشتقاق: اختر الكلمة المشتقة من مادة (ك، ت، ب) ثم أملأ بها الفراغ.

ثالثاً: اختبار النحو: وهو يهدف إلى قياس قدرة الدارس على نظم الكلمات في جمل، وقياس قدرته على معرفة التغيرات التي تحدث في أواخر الكلمات وفي داخل السياق، ويقيس أيضاً قدرته على معرفة الدور الذي تلعبه الكلمات الوظيفية في شكل ومعنى الجملة.

ونستخدم في اختبار النحو ما يأتي: الاختيار من متعدد، والتكملة، وتعديل الصيغة، والضبط بالشكل، والتحويل، والترتيب، والتمييز وهو معرفة الخطأ. وأسئلة التتمة، والتعويض، نحو: ضع الكلمة التي بين القوسين بدلاً عن الكلمة المناسبة في الجملة الآتية مع تغيير ما يلزم.

رابعاً: اختبار الإملاء: ويتم عن طريق إملاء كلمات أو جمل قصيرة، أو بملء فقرات أو نص كامل.

خامساً ــ اختبار الخط: ويطلب فيه من الدارس كتابة نص ما في زمن محدد، ثم يتم الحكم على خطه، أو عن طريق الإملاء، والتعبير ولكن بشرط أن يكون الدارس على علم بالمطلوب منه.

أما في المهارات فالاختبار يكون على النحو الآتي(١):

(١) محمد عبد الخالق، اختبارات اللغة، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، ١٩٨٩م، ص: ١٩٦.

أولاً: فهم المسموع: ويقوم على تقديم نص أو جمل أو كلمات شفهياً ثم نختبر الدارس فيما سمعه، ويتم ذلك عن طريق الصواب والخطأ وملء الفراغ، والاختيار من متعدد والمزاوجة.

ثانياً: الكلام: ويتم بالطرق الآتية:

{أ} عرض صور مسلسلة تكوّن موضوعاً ويطلب من الدارس التحدث عنها.

{ب} نقدم للدارس درساً ليقرأه، ثم نوجه له أسئلة واضعين في الاعتبار أن مجال الاختبار هو قدرة الطالب على الكلام.

{ج} التلخيص الشفهي، وفيه نطلب من الدارس أن يلخص موضوعاً من المقرر.

{د} الحوار الحر، وهو عبارة عن محادثة بين المعلم والدارس لفترة زمنية محددة.

ثالثاً: مهارة القراءة: يختبر الدارس فيها لمعرفة قدرته في:

{أ} التمييز بين الحروف العربية والعلاقة بين الحرف والصوت الذي يدل عليه.

{ب} إدراك العلاقة بين الكلمات في ضوء التركيب الذي يقرؤه.

{ج} القدرة على فهم الأفكار الجزئية والتفاصيل، وإدراك العلاقة المكتوبة للفكرة الرئيسة.

{د} القدرة على معرفة معاني المفردات من السياق، ومعرفة الفرق بين مفردات الحديث، ومفردات التراكيب.

{هـ} استنتاج المعنى العام مباشرة من الصفحة المطبوعة، وإدراك تغير المعنى بتغير التراكيب.

{و} السرعة في القراءة مع الفهم والاستيعاب.

ومن الاختبارات السائدة في مهارات القراءة الاختيار من متعدد، والمزاوجة، والتكملة، واستخلاص الأفكار العامة، والتلخيص، والتتمة.

رابعاً: مهارة الكتابة: وتختبر فيها قدرة الدارس على الآتي:

{أ} إتقان طريقة الكتابة العربية.

{ب} التعرف على الرمز الكتابي للحرف العربي. وإدراك العلاقة بين الصوت ورمزه الكتابي.

{ج} التعرف على علامات الترقيم ودلالتها وكيفية استخدامها.

{د} التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة.

{هـ} تسجيل بعض الملاحظات أو التعبيرات الشفهية.

{و} كتابة جملة كاملة المعنى يسمعها من متحدث.

{ز} التعبير عن أفكاره في شكل مقالات أو قصص.

اتضح لنا مما ذكر سابقاً أن الاختبارات اللغوية تصنف إلى شفهية وموضوعية وذاتية، وكل نوع من أنواع الاختبارات له محاسنه وعيوبه، لذا أفضل اختبار هو ما يجمع بين الذاتية والموضوعية.

خامسا: أمراض الكلام:

هذا المجال من المجالات المشتركة التي يعمل فيها الطبيب والنفساني، وعالم اللغة، والعمل في هذا المجال يدور في إطارين: يعرف أولهما:بـ Speech pathology أي دراسة العيوب والاضطرابات التي تعوق فعالية الاتصالات التي يقوم بها المتكلم، وهذه الدراسة تهدف إلى اكتشاف أسباب عضوية أو نفسية، أو بيئية، ويعرف ثانيهما بـ Speech therapy أي: علاج يهدف إلى التخلص من الاضطرابات الكلامية أو اللغوية أو التخلص من آثارهما(١).

(١) Hartmann, and stork, dictionary of language and linguistics, p. 11 .

وقد جرت عادة الباحثين على أن يقسموا اضطرابات الكلام وعيوب النطق إلى قسمين:

[١] عيوب ترجع العلة فيها إلى أسباب أو عوامل عضوية.

[٢] عيوب ترجع العلة فيها إلى أسباب أوعوامل وظيفية.

وترجع عيوب القسم الأول إلى أحد العوامل الآتية[١]:

عيب في الجهاز الكلامي أو السمعي: كالتلف أو التشوه، أو النقص في القدرة الفطرية العامة (الذكاء) فيؤدى إلى خلل في تأدية هذا العضو أو تلك القدرة فيحدث نتيجة لذلك عيب في النطق، أو احتباس في الكلام، أو نقص في القدرة التعبيرية.

أما المصاب بعلة من علل القسم الثاني، فلا يشكو من أي نقص عضوي في الجهاز الكلامي أو السمعي، وكل ما هناك أن قدرة الفرد على التعبير متأثرة بعوامل غير عضوية تسبب له اضطرابات عدة تختلف من حيث نوعها وشدتها وفقاً لمدى العوامل وتأثيرها في الفرد.

ومن ملاحظات العاملين في الحقل الأول أن بعض أعضاء النطق أو السمع قد تصاب بتلف يعطلها عن أداء وظيفتها في إنتاج الكلام أو في استقباله أو يجعل أداءها مضطرباً، فقد يولد بعض الأطفال صماً بكماً، وقد يولد بعضهم بعيوب خلقية أخرى تتصل بأعضاء النطق أو السمع (كالحلق – المشقوق – قصر اللسان انسداد في الأذن الداخلية أو الوسطى ...) وقد يتعرضون لإصابات في حياتهم فمثل هؤلاء يحتاجون إلى علاج خاص يمكنهم من أن يكونوا أعضاء نافعين، وأن تكون لديهم وسيلة أو أكثر تساعدهم على ذلك. وقد بذلت محاولات عديدة ناجحة لتعليم الصم والبكم قراءة الشفاه مثلاً، لفهم ما يقال لهم، أو استخدام الجسم أو اليدين بأشكال خاصة، كما تم التوصل إلى طرق خاصة لتعليمهم القراءة أو الكتابة.

---

(١) مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، الفجالة، القاهرة ١٩٧٥م، ص: ٣١.

واقترح الدكتور مصطفى فهمي بعض التوصيات للعناية بضعاف السمع، والقواعد التي ينبغي مراعاتها عند تعليم الطفل قراءة الشفاه، وقد وضع لذلك منهجاً تعليمياً، كما أنه أشار إلى وسائل أخرى عرّف بها وبيّن كيفية استخدامها كالقراءة باليد واستخدام الأجهزة(١).

وقد أثبتت البحوث الحديثة أن الدماغ هو مركز اللغة، وأن المنطقة اليسرى منه هي المسئولة عنها، ومن أهم البحوث التي تجرى في هذا المجال، ويقوم بها أهم أطباء الأعصاب والدماغ مع علماء اللغة، البحوث التي تحاول التعرف على طبيعة اللغة وأنظمتها المختلفة من ناحية، وتحاول التعرف على أدق مناطق الدماغ التي يمكن أن تكون مسئولة عن مهارات لغوية محددة.

ومن نتائج هذه البحوث أن الحبسة Aphasia هي نتيجة تلف معين في منطقة محددة من مركز الكلام في المخ. ويصنف العلماء الحبسة إلى ثلاثة أنواع(٢):

[١] حبسات التعبير: وتتعلق بالقدرة على نقل الأفكار وتوصيلها إلى الغير، ومن أشكالها الخرس عن التعبير نطقاً دون شلل في اللسان مع بقاء القدرة على الفهم، ومنها حبسة الكتابة وهي العجز عن التعبير كتابة بدون شلل في عضلات اليد والذراع.

[٢] حبسات الاستقبال: وتتعلق باستقبال الكلام، ومن أشكالها الصمم اللفظي، وهو تعذر فهم الكلام المسموع، والعمى اللفظي وهو تعذر فهم الكلام المكتوب.

[٣] الحبسات الناتجة عن فقدان الذاكرة حيث ينسى المريض الأشياء والأمور البسيطة التي يتعامل بها الناس في الحياة اليومية دون أن يفقد القدرة على الفهم والتعبير.

---

(١) مصطفى فهمي، مرجع سابق، ص: ١١٧.
(٢) حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص: ٢٠٢.

وقد أوجز نايف خرما، نتائج البحوث التي أجريت على مرض الحبسة فيما يلي[1]:

[١] إن إصابة بعض ألياف الدماغ أو إتلافها تتسبب في خسارة أجزاء مختارة من اللغة (كأن تختفي مثلاً بعض المفردات أو بعض القواعد).

[٢] إن الإصابة لا يمكن أن تلغي القدرة اللغوية إلغاءً تاماً بينما يبقى المصاب في نفس الوقت طبيعياً من جميع الوجوه الأخرى.

[٣] إن ما يميز جميع إصابات الحبسة أنها لا تقضي على اللغة قضاءً تاماً بل تسبب خللاً في وظيفتها الطبيعية، وفي استعمالها مما ينتج عنه اضطراب في التنسيق الداخلي واختلال في الأداء اللغوي.

وهناك دراسات أخرى تناولت عيوب النطق الناتجة عن عيوب خلقية صغيرة، أو ناتجة عن عدم توافر البيئة المناسبة لاكتساب اللغة أو عن عوامل نفسية كـ كالفأفأة، والتأتأة، ونطق /ر/ل/ أو /غ/[2].

وهنالك دراسات أخرى تتصل بعيوب الكلام الناتجة عن عوامل نفسية لا جسمية، ومن هذه الدراسات ما عني بالكشف عن العلاقة بين اللغة والمصابين بالجنون أو الفصام، فقد تبين مثلاً أن المجنون يتميز عن المصاب بالتخلف العقلي، بأنه لا يزال لديه بقايا مما حصله لغوياً، فيحتفظ بجملة من المفردات والذكريات والمهارات اللغوية. ودراسة هذه البقايا وتحليلها مهم جداً من أجل تشخيص المرض. أما المصاب بالفصام فقد لوحظ أنه يحاول أن ينشئ لغة جديدة تقوم على الخوف أحياناً وعلى الابتداع أحياناً، أما قواعد النحو فيضرب بها عرض الحائط، ويستعمل الأسلوب المختصر المجحف بالمعنى، ويرصف الكلمات رصفاً دون

---

(١) نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص: ٢٥-٢٦.

(٢) محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، مرجع سابق، ص: ٢٧.

رابط، وتراه أحياناً يورد النعوت من غير مبرر ... إلى غير ذلك من صور العبث باللغة[1].

ويمكن للعلوم اللغوية أن تساعد في علاج أمراض الكلام بتقديم مخططات نظرية أو طرق تحليلية أو مادة وصفية عن اللغة بشكل عام، كما يمكنها أن تقدم معارف عن العلاقة بين النطق والكتابة والتنوع اللغوي، وتصنيف أصوات الكلام، والعلاقات النحوية والدلالية... وغير ذلك مما يوضح كيف تعمل اللغة. ولاشك أن هذه المعارف ضرورية في التشخيص والعلاج. وفي ذلك يقول (كريستال Crystal)[2]، هنالك أنواع كثيرة من الأمراض التي تتصل بالطريقة التي نتكلم بها، أو التي نستقبل بها الكلام أو نفهمه، وعلى ذلك لابد أن يكون لدينا تصور واضح عن حقيقة العجز اللغوي بالضبط قبل أن نبدأ أي نوع من العلاج، كما نعرف إلى أي مدى قد يؤثر هذا على السلوك الطبيعي في الكلام، وهل هذا العجز أو هذا الاضطراب يتصل بالأصوات أو الفونولوجي أو النحو، أوله طبيعة دلالية، أو مزيج من هذه الأشياء جميعاً، لأنه إذا كان يتصل بالناحية النحوية فلا بد أن نعرف حينئذ أي جوانب النحو هي التي تأثرت وإلى أي مدى؟ ولكي نجيب عن هذه الأسئلة يجب علينا أن نقوم بأمرين:

أولهما: أن نصنف عادات الكلام.

ثانيهما: أن نقيم علاقة بين ذلك ومستوى السلوك العادي في الكلام، وهو أمر من السهل الحديث عنه لكن من الصعب القيام به، لأنه لا توجد في الحقيقة أي مقاييس لغوية للسلوك العادي في متناول أيدينا، ومن ثم فإن المتخصصين يعتمدون على تجاربهم في هذا الشأن، وهي تختلف بطبيعة الحال بمعنى أن المعالجين

---

(١) حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، مرجع سابق، ص: ٢٩٥.
(٢) دافيد كريستال، التعريف بعلم اللغة، ترجمة وتعليق حلمي خليل، ط٢، كلية الآداب الإسكندرية ١٩٩٣م، ص: ١٨٢.

يتجهون في علاجهم إلى أكثر الانحرافات ظهوراً في كلام الفرد وهم في خطر داهم من تجاهل انحرافات أخرى أساسية ولكنها أقل ظهوراً.

ويحتاج المصاب إلى نوع آخر من التدريب يتصل باللسان والشفاه والحلق. وتأخذ هذه التمرينات أشكالاً مختلفة إما داخل فجوة الفم أو خارجها، أما التمرينات الخاصة بالحلق فتكون أكثر صعوبة من تمرينات اللسان والشفاه. غير أنه رغم ما يحوط تلك التمرينات من صعوبات تتصل بموقع الحلق من الجهاز الكلامي نفسه، ففي الإمكان تمرين هذا العضو على العمل بطريق التثاؤب أو نطق بعض المقاطع الصوتية التي يستعملها الأخصائيون في العيادات الكلامية، والغرض من جميع هذه التمرينات على اختلاف مستوياتها مساعدة المصاب على التحكم في أعضاء الجهاز الكلامي.

هذا ويمكن أن تضاف إلى كل ما سبق تمرينات خاصة بالأصوات المتحركة والساكنة. وفي مثل هذا النوع من العلاج الكلامي، يمكن الاستعانة بالمرآة ليتسنى للمريض معرفة حركات لسانه عند إحداث كل صوت على حدة. وعن طريق التكرار يستعيد المصاب نماذج الكلام التي نسيها، وبالتدريج يكتسب عن طريق الخبرة الجديدة كلاماً سليماً خالياً من كل عيب.

ومن المفيد تشجيع المريض على تحريك أطرافه وتنشيط ذهنه عن طريق الألعاب والألغاز التي يستعملها الأطفال ومن بين تلك الألعاب، تركيب صورة، أو شكل، أو منظر من قطع الخشب أو الورق المقوى. إن لأمثال هذه التمرينات أثراً كبيراً في تنشيط الأطراف، والعقل، وتركيز الانتباه والتفكير ومحاولة إدراك العلاقات. وتوضح الباحثة أن البيئة التي يعيش فيها المريض، والعوامل النفسية المختلفة كالتشجيع وتقوية الروح المعنوية والسرور والغبطة لها أثر حسن على

سرعة إعادة ما فقده ولذلك تحدث الصدمات النفسية، والاضطرابات الانفعالية بسبب عدم الاستقرار. وللبيئة المنزلية آثارها السيئة التي تعرقل سير العلاج.

سادسا: الترجمة:

إن العصر الذي نعيش فيه اليوم هو عصر المعلومات التي تتنوع بشكل كبير وتتطور بشكل سريع. وحاجة الأمم – وخاصة النامية منها – كبيرة إلى هذه المعارف، فهي عماد التقدم التي تسعى إليه، وأساس الرخاء الذي تنشده. ومن هنا تأتي أهمية اللغة في نقل المعارف والمعلومات.

ففي القرن الماضي حاولت هيئة الأمم المتحدة، ونتيجة للحروب العالمية، أن تجعل من استعمال اللغة – في حوار هادي – وسيلة للحفاظ على السلام العالمي. فشجعت استخدام عدد محدود من اللغات ذات الأهمية السياسية الكبيرة كالإنجليزية، والفرنسية، والروسية، والأسبانية لتكون وسيلة تفاهم بين ممثلي مختلف بلدان العالم في تلك المحافل الدولية، وفي الهيئات المنبثقة عنها. أو استعمال لغة واحدة طبيعية أو مصطنعة في المؤتمرات العليمة التي تنعقد بالمئات في كل عام. ومن ناحية أخرى أدى استقلال عدد كبير من بلدان العالم، خاصة في إفريقيا وآسيا إلى اعتماد لغة قومية واحدة يستخدمها جميع سكان ذلك البلد في التفاهم مع بعضهم بغض النظر عن اللغة التي كانت تستعملها كل فئة من قبل. فظهر عدد من اللغات القومية في البلدان حديثة الاستقلال، كما ظهرت أنواع من اللغات التي كان الهدف منها أن تكون لغة ثانية يتعلمها جميع سكان العالم الذين يحتاجون للاتصال مع آخرين يتكلمون لغات قومية مختلفة. وكان أصحاب فكرة اللغة العالمية الواحدة يأملون في أن اللغة الواحدة المشتركة تستطيع أن تقوي من أواصر الصداقة بين الأمم، وتقلص من فرص الحروب والمشاحنات والخلافات. ولولا الأسس التي توصلت إليها النظريات اللغوية الحديثة، لما أمكن التفكير لا في لغة واحدة تصلح لغة قومية

لمجتمعات تتكلم لغات أو لجهات مختلفة. ولا في صياغة لغة عالمية تتمتع بأهم تلك الخصائص التي تتمتع بها اللغات الطبيعية[1].

وقد أدت نفس العوامل السابقة إلى الاهتمام بالترجمة كوسيلة للتفاهم بين الأمم، فالترجمة ليست بمعنى أن المترجم يترجم لغة إلى أخرى، وإنما ينقل المعاني من لغة إلى أخرى نقلاً كاملاً يلتزم فيه المترجم بقواعد اللغة المنقول إليها في النحو والصرف والتراكيب.

وأدى تفجر المعرفة في القرن الحالي إلى محاولة ابتكار وسيلة سريعة للترجمة باستعمال الآلة فظهر ما يسمى بالترجمة الآلية Machine translation. واستعملوا لذلك الحاسب الآلي (الكمبيوتر) وذلك بتخزين المعلومات في أضيق حيز ممكن، كما استنبطوا وسيلة أخرى للترجمة اعتماداً على ما زودهم به علماء اللغة المحدثون من التحليل التقابلي واستخدموا لذلك الحاسب الآلي أيضاً.

وعلى الرغم من أن الترجمة الآلية تستخدم الآن على نطاق واسع في ترجمة الأبحاث العلمية على وجه الخصوص، إلا أنها تواجه صعوبات كبيرة عندما تتعرض الآلة لترجمة النصوص الأخرى المتعلقة بمباحث العلوم الإنسانية، كما تشعر الآلة بعجزها التام عن ترجمة أية نصوص أدبية أو دينية.

أما بالنسبة للمفردات فإن إحدى المشاكل الرئيسية المتعلقة بها هي تعدد المعاني أو الدلالات بالنسبة لكثير منها، بالإضافة إلى كثرة المترادفات في معظم اللغات، والأمثلة لذلك كثيرة منها:

كلمة الخال[2] التي نجد لها المعاني التالية، بعضها في الأدب والبعض الآخر لا زال مستخدماً حتى الآن.

الخال = اللواء في الجيش

---

(١) نايف خرما، أضواء على النظريات اللغوية المعاصرة، مرجع سابق، ص: ٦١.
(٢) نايف خرما، مرجع سابق، ص: ٦٤.

الخيلاء
الإنسان الضعيف
السحاب
نوع من البرود (أي الثياب)
الشامة في الجسم
أخو الأم.

أما الترادف فمشكلته من نوع آخر، وهي مشكلة تصعب على الإنسان المترجم، لا على آلة الترجمة فحسب. فاللغويون الغربيون لا يعتقدون بوجود الترادف الكامل، بمعنى أنه لكي نعتبر كلمتين مترادفتين ترادفاً تاماً، يجب أن نتمكن من مبادلة إحداهما بالأخرى في جميع السياقات اللغوية. وقد تبين لهم بالدراسة التفصيلية أن هذا غير ممكن. بينما يبدو أن اللغويين العرب يختلفون في هذا. فبعضهم يعتقد بوجود اختلاف في المعنى بين الكلمات المترادفة، بينما يقول آخرون بعكس ذلك، فإبراهيم أنيس يقول "أما الترادف فقد وقع بكثرة في ألفاظ القرآن رغم محاولة بعض المفسرين أن يلتمسوا فروقاً خيالية لا وجود لها إلا في أذهانهم للتفرقة بين تلك الألفاظ القرآنية المترادفة"[1].

بالإضافة إلى ذلك فإن ارتباط المفردات بمجتمع معين يجعل تلك المفردات شديدة الالتصاق بتلك اللغة تحمل عادات ذلك المجتمع ومشاعره، وأنماط سلوكه، وأخلاقه، وهي لذلك صعبة النقل إلى لغة مجتمع آخر وخاصة إذا كانت حضارة المجتمع الآخر وطريقة حياته مختلفة اختلافاً كبيراً عن حضارة المجتمع الأول وطرق حياته، وهذه الصعوبة أيضاً ليست مقصورة على الآلة، بل تمتد لتشمل الإنسان الذي يقوم بالترجمة أيضاً.

(١) إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية ١٩٦٣م، ص: ٢١٥.

وربما كان من أصعب الأمور على الترجمة بوجه عام والترجمة الآلية بوجه خاص تلك المفردات التي تدل على الأشياء المجردة، أو العواطف والمشاعر والمعتقدات المختلفة كالديمقراطية، والحرية، والاشتراكية، والحكومة، والحب والأمل والغضب، والقلق .. فإن مفاهيم هذه الكلمات أو التفاعل مع معانيها لا تختلف من مجتمع لآخر فحسب بل ومن فرد إلى آخر أيضاً.

كان ذلك استعراض سريع لإظهار بعض صعوبات الترجمة عموماً والترجمة الآلية بوجه خاص في حقل المفردات، ومعانيها.

أما الصعوبات المتعلقة بقواعد اللغة الصرفية والنحوية فهي العقبة الرئيسية في طريق تطوير الترجمة الآلية.

ولنجاح ذلك لابد أن تكون هناك نظرية لغوية متكاملة تستطيع أن تفسر بشكل كامل جميع التراكيب والمعاني في كلٍ من اللغتين اللتين نرغب في الترجمة من إحداهما إلى الأخرى.

سابعا: صناعة المعاجم:

صناعة المعاجم من أهم مجالات علم اللغة التطبيقي لأنه – أي علم المعجميات – من أقربها إلى جمهور الناس غير المختصين، وصناعة المعجم ليست علماً بل هي فن لا يمكن أن يتقيد بالطرائق الموضوعية التي يتبعها علم اللغة الحديث.

ومن الضروري الإشارة إلى الفرق بين علم المفردات أو المعجم الذي هو فرع من علم اللغة النظرى وصناعة المعجم[1].

(١) محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، مرجع سابق، ص: ١٢.

يقول علي القاسمي(1): "يهتم علم المفردات من حيث الأساس باشتقاق الكلمات، وأبنيتها ودلالاتها المعنوية، والإعرابية، والتعابير الاصطلاحية، والمترادفات، وتعدد المعاني، أما الصناعة المعجمية فتشمل خطوات أساسية خمساً هي:

جمع المعلومات والحقائق، واختيار المداخل، وترتيبها طبعاً لنظام معين، وكتابة المواد، ثم نشر النتاج الجماعي وهذا النتاج هو المعجم أو القاموس".

تعريف المعجم:

يمكن تعريف المعجم بأنه كتاب يحتوي على كلمات مستقاة ترتب عادة ترتيباً هجائياً، مع شرح لمعانيها، ومعلومات أخرى ذات علاقة بها، سواء أعطيت تلك الشروح والمعلومات باللغة ذاتها أو بلغة أخرى(2).

ويعد العمل المعجمي من أصعب مجالات النشاط لعلم اللغة فهو يتطلب دقة وصبراً متناهيين، وإلى جانب ذلك يستلزم معرفة كل شيء عن اللغة المعينة والنظام العام للغة، كما يستلزم تكوين صورة واضحة عن مستعمل المعجم وهدفه وتفكيره وبالإضافة لتلك الصعوبات فهناك صعوبات أخرى منها:

[1] أن المعجمي يعالج ظاهرة مفتوحة، ولذا فإن أية محاولة لحصر كلمات أي لغة حية، يعد مطلباً مستحيلاً، ويظل المعجمي في حالة تساؤل دائم عن مدى تحقيق معجمه للشمول ومقدار قربه أو بعده من الجمع الكامل لمادة اللغة.

[2] أن المعنى هو الحل الأول لاهتمام المعجمي، وهو يمثل صعوبة في حد ذاته تعتبر من أصعب حقول الدراسة(3).

أنواع المعاجم:

---

(1) علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعاجم، مطبوعات جامعة الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٩٧٥م ص: ١٢.

(2) المرجع السابق، ص: ٩.

(3) أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب، علم الكتب، ط٦، جامعة القاهرة ١٩٨٨م، ص: ١٦١.

عادة ما تطلق كلمة (معجم) على المعاجم الشاملة أحادية اللغة، أي التي تتطابق فيها لغة المدخل مع لغة الشرح. ولكن الكلمة قد تطلق كذلك على ما يسمى بالمعاجم الخاصة ذات المجال المحدود فيقال معجم مصطلحات، معجم مترادفات، معجم ألفاظ القرآن الكريم... كما تطلق على المعاجم ثنائية (أو متعددة) اللغة، وهي المعاجم التي تختلف فيها لغة الشرح عن لغة المدخل، وتهتم بتقديم المعلومات عن اللغة المشروحة أكثر من أن تهتم باللغة الشارحة.

شروط المعجم:

هناك شرطان لابد من توافرهما في أي كتاب يجمع مفردات اللغة ويشرحها. وهذان الشرطان هما(1):

{أ} الشمول.

{ب} الترتيب.

ويعد الشمول أمراً نسبياً تتفاوت المعاجم في تحقيقه، أما الترتيب فلا بد من توفيره، وإلا فقد المعجم قيمته. وقد كان تعدد الترتيب المعجمي عند العرب، وتفاوت هذه الطرق، صعوبة وسهولة، سبباً في موت معاجم وحياة أخرى، وخمول بعضها وشيوع أخرى.

وظيفة المعجم:

هناك مجموعة من الوظائف يجب أن يؤديها المعجم وهي(2):

{أ} شرح الكلمة وبيان معناها أو معانيها، أما في العصر الحديث فقط أو مع تتبع معناها أو معانيها عبر العصور.

{ب} بيان كيفية نطق الكلمة.

{ج} بيان كيفية كتابة الكلمة.

---

(1) أحمد مختار، البحث اللغوي عند العرب، مرجع سابق، ص: ١٦٥.
(2) المرجع السابق، ص: ١٦٦.

{د} تحديد الوظيفة الصرفية للكلمة.

{ج} بيان درجة اللفظ في الاستعمال، ومستواه في سلم التنوعات اللهجية.

{و} تحديد مكان النبر في الكلمة – والنبر هو إعطاء بروز معين لأحد مقاطع الكلمة دون المقاطع الأخرى.

الخطوات الإجرائية لإعداد المعجم:

أصبح للمعجم الحديث مواصفات عالمية يجب توافرها في كل معجم، كما استقرت منهجيته في جملة من الإجراءات التي أهمها[1]:

أولاً: التقديم للمعجم بمقدمة تحدد منهجه، وطريقة ترتيبه، ووسائل ضبط الهجاء والنطق فيه، وكيفية تصنيفه للمعاني والدلالات، ووسائل التعريف المتبعة، وشرح الرموز والعلامات والاختصارات المستعملة في المعجم، كما تشمل المقدمة عرضاً سريعاً لتاريخ اللغة وأنظمتها الصوتية، والصرفية، والدلالية.

ثانياً: السير في تأليف المعجم بالخطوات التالية:

{أ} جمع المادة: ويتم عن طريق الاستخلاص من النصوص التي تقع في دائرة اهتمام المعجمي مع وضع كل مفرد في بطاقة. ولا يهم أن تكون المادة مكتوبة أو شفوية. ولكن ينبغي الحذر في تسجيل المادة الصحفية لأنها كثيراً ما تستعمل تعبيرات متكررة في مناسبات خاصة، كما تستخدم مفردات إبداعية سريعة، ويندر أن تلتزم بمستوى لغوي معين. ولكن مسح النصوص الصحفية مهم لأنها في أخبارها ومقالاتها الافتتاحية تحتوي على أحدث مادة معاصرة بالنسبة للموضوعات التي تعالجها.

وقد يستعان في جمع المادة بوسيلتين أخريين:

---

(١) أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب، مرجع سابق، ص: ١٦٧.

أولاهما: ما يمكن أن يسمى بالدليل اللغوي الذي يلجأ في تمثيل اللغة كما ينطقها ويستعملها أبناؤها، والأخرى: استشارة المعاجم الأخرى في اللغة موضوع الدراسة. بل قد يحدث أحياناً أن يكون أحد المعاجم هو الأساس لعمل المعجم الجديد.

{ب} الخطوة الثانية في عمل المعجمي، اختيار المداخل أي الوحدات المعجمية التي سيتضمنها المعجم: ماذا يأخذ المعجمي من المادة وماذا يترك حتى بعد أن يحدد نموذج المعجم وهدفه وحجمه؟ فليس هناك عدد معين من المواد يمكن تحديده مسبقاً بالنسبة لأحجام المعاجم الثلاثة: الصغير والمتوسط والكبير، وإن كان هناك أعداد تقريبية لكل نوع. فالصغير يبدأ من ١٢٠ ألف كلمة إلى ١٥٠ ألف كلمة والمتوسط من نصف مليون كلمة إلى مليون (وقد احتوى المعجم الوسيط على مليون كلمة أو ثلاثين ألف مادة) والكبير في حدود ثلاثة ملايين كلمة.

{ج} أما الخطوة الثالثة من عمل المعجمي فهي تأليف المداخل أو معالجة المادة من نواحيها المختلفة كالمعنى، والنطق، والهجاء، والاشتقاق، ودرجة الاستعمال.

{د} وأخيراً لا يبقى للمعجمي إلا أن يرتب مداخله بطريقة من طرق الترتيب الهجائي أو الموضوعي.

والآن بعد اتساع مجالات اللغة وتعدد استخداماتها العلمية والفنية. حلت (المعاجم الجماعية) محل المعاجم الفردية، وأصبح إخراج المعجم يعتمد على لغة العلوم والآداب والمعارف المختلفة، ولا يمكن لباحث واحد أو مجموعة صغيرة من الباحثين الإلمام بها فضلاً عن الافتاء فيها، ولم يعد المعجم الحديث في حاجة إلى لغويين فقط ولكن يجب أن ينضم إليهم متخصصون ومستشارون في شتى

فروع المعرفة، كمعجم "وبستر" الأمريكي(١) كنموذج لهذا التحول الكبير. فقد ضم الفريق الذي قام بالإشراف على طباعته. رئيس تحرير، وثلاثة عشر محرراً مشاركاً، وسته وستين محرراً مساعداً وكلهم من أساتذة الجامعات، وحملة الدكتوراه في التخصصات المختلفة كالرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والنبات، والحيوان والديانات، والآداب، والتاريخ والمكتبات، والفلسفة والنظرية السياسية... كما ضم مائتي مستشار خارجي، وعدداً غير محدود من الخبراء يعملون في تخصصات مختلفة قد لا تخطر على بال كالتسويق وصناعة الساعات، ورصف الشوارع، وإنتاج الزجاج، والطيور المائية، والحشرات والديدان، مما جعل هذه اللجنة التي أخرجت المعجم أشبه بجامعة حديثة مصغرة.

كما دخلت صناعة المعجم عالمياً عصر الحاسبات الآلية للجمع والتصنيف واختزان المادة اللغوية عندما يكون حجمها كبيراً، كما تطورت صناعة المعجم عالمياً من حيث الترتيب، واختيار المداخل، وكيفية عرض المادة، وصارت له تقنيات وأسس محددة من حيث الشكل والموضوع.

ونتيجة للتقدم في صناعة المعاجم فقد تكونت دور نشر وأصبحت تُعد معاجم لمتعلمي اللغات الأجنبية بعضها آحادي اللغة وبعضها ثنائي اللغة مما أفاد طلاب اللغات كثيراً في التغلب على المشاكل المتعلقة بتعليم المفردات الجديدة.

وتُشير الباحثة هنا إلى: المعجم السياقي(٢) الذي أعده الأستاذ/ حيمور يوسف تحت إشراف الدكتور/ إسماعيل صيني، ومعجم التعبيرات الاصطلاحية(٣) الذي أعده الأستاذان/ عوض الكريم الدوش، ومختار الطاهر، وهناك معجم علم اللغة التطبيقي(٤) للدكتور/ الخولي.

---

(١) أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب، مرجع سابق، ص: ٣٠٢.
(٢) مكتبة لبنان بيروت.
(٣) مكتبة لبنان بيروت.
(٤) مكتبة لبنان بيروت.

ثامناً: التخطيط اللغوي Language planning

إن التخطيط اللغوي لا غنى عنه في العملية التعليمية. خاصة والدرس اللغوي قد خطا في السنوات الأخيرة خطوات سريعة، وأن طرائق البحث اللغوي صارت أكثر دقة.. ومن هنا فإن علم اللغة التطبيقي يتعلق بذلك الجزء من عملية تعليم اللغة التي تقبل ضرباً من التنظيم الدقيق المبني على أسس علمية.

فالتخطيط اللغوي من فروع علم اللغة التطبيقي. ويتعلق هذا النوع من التخطيط بموضوعات شتى، منها(١):

[١] تحديد اللغة أو اللغات المقبولة قانونياً من قبل دولة ما.

[٢] تحديد السياسة اللغوية بما في ذلك: طرق تحديدها، وطرائق تنفيذها وطرق تقييمها.

[٣] تحديد مستويات اللغة المستعملة في دولة ما بين الفصحى والعامية، وغير ذلك.

[٤] تحديد تراكيب اللغة المستعملة من مفردات وقواعد وغير ذلك.

فالمعلمون يعتمدون في عملهم على أعمال غيرهم. فالكتب الدراسية، والوسائل المعينة، والمقررات التي يعملون وفقاً لها، والاختبارات وغير ذلك من عمل غيرهم وربما يكون لهم فيها دور قليل، وقد لا يكون، وقد يقتصر دورهم على ما يجري داخل حجرة الدراسة.

فالعملية التعليمية الشاملة لتعليم اللغات Total Language teaching operation تشمل كل الخطط والقرارات التي تتخذ على كل المستويات وتؤثر

---

(١) محمد خضر عريف، ود. أنور تقشنيدي، مقدمة في علم اللغة التطبيقي، دار خضر للطباعة والنشر، جدة المملكة العربية السعودية ١٩٩٢م، ص: ١١٦.

مباشرة أو غير مباشرة على كل ما يجري داخل حجرة الدراسة. والقرارات التي تتخذ في العملية التعليمية تتخذ على عدة مستويات(١).

المستوى الأعلى:

وهو المستوى الذي تتخذ فيه القرارات على المستوى السياسي بواسطة الحكومات والوزراء في الدول ذات اللغات المتعددة ويبحث في هذا المستوى ما يأتي:

أي اللغات تدرس؟

ما الميزانية المرصودة لرواتب المدرسين وتدريبهم؟

فالقرارات التي تتخذ بخصوص اللغات – التي تدرس – وتحديد المرحلة الدراسية. وتصنيف اللغات المختلفة ووظائفها، ودورها في الحياة السياسية، والاقتصادية للمجتمع، ومكانتها في اتصال هذا المجتمع بالمجتمع الخارجي، فهذه القرارات لا تتخذ إلا على أسس ودراسات من علماء علم اللغة المتخصصين وعلماء علم اللغة الاجتماعي.

وبعد اتخاذ القرارات السياسية يأتي جانب آخر من التخطيط يقوم على الأسس الاقتصادية والإدارية والاعتبارات الاجتماعية مثل:

ما الغرض من تدريس اللغة؟ و لمن تدرس.. ؟

وتتخذ هذه القرارات على مستوى السلطة الإدارية أو الإقليمية، وأحياناً تعتمد على الهيكل الإداري للمؤسسة التعليمية. ولا تتم كل هذه القرارات إلا نتيجة لدراسة لغوية متخصصة يضطلع بها عالم اللغة الاجتماعي، أي أن لعلم اللغة الاجتماعي دوراً في هذه القرارات على هذا المستوى أيضاً.

أما المستوى الثاني:

(١) البدراوي زهران، في علم اللغة التقابلي، دراسات نظرية، دار الآفاق العربية للطباعة، القاهرة ٢٠٠٨م، ص: ١٩.

فهو المستوى الذي يتعلق بتنفيذ هذه القرارات.

بماذا ندرس؟

وكيف ننظم ما ندرسه؟

فإسهام علم اللغة التطبيقي في تدريس اللغة إسهام أساسي وفعال إذ عليه أن يقدم المقررات.. والمواد التعليمية التي تحقق رغبات السلطات. سواء على المستوى القومي أو المحلي وهذه المواد تتعلق بتدريس لغات محددة لمجموعة من الدارسين لأغراض محددة، وفي وقت محدد، وبتكلفة مالية محددة. وتعتبر الكتب الدراسية والمواد التعليمية هي الواقع الملموس لخطة المقرر.

أما المستوى الثالث:

فهو يتعلق بما يجري في حجرة الدراسية. وهو الذي من أجله اتخذت القرارات الخاصة بتعليم اللغة. وفي هذا المستوى يسهم علم اللغة النفسي.

حيث يبحث كيف يتعلم الطلاب اللغة الثانية ويبحث رغباتهم واتجاهاتهم وقدراتهم العقلية وغير ذلك مما هو خاص بهذا المجال من مجالات الدراسة اللغوية النفسية.

وفي الجدول التالي تلخيص لعملية التخطيط اللغوي ودور علم اللغة التطبيقي في هذا المجال(1).

جدول رقم (٣) يوضح تلخيص عملية التخطيط اللغوي

١.	المستوى الأول مستوى سياسي (علم اللغة الاجتماعي)	الدولة والحكومات	اللغات التي تدرس ولمن تدرس؟
٢.	المستوى الثاني مستوى لغوي (علم اللغة الاجتماعي)	رجال علم اللغة التطبيقي	ماذا ندرس؟ متى ندرس؟

(١) البدراوي زهران، في علم اللغة التقابلي، مرجع سابق، ص: ٢٠.

			ما مدة الدراسة؟
٣.	المستوى الثالث مستوى تعليمي (علم اللغة النفسي)	مدرس الفصل	كيف ندرس؟

وتخطيط تعليم العربية لغير الناطقين بها يحتاج إلى إمكانات مالية وبشرية هائلة. إن العمل في هذا الميدان لا يمكن أن يكون عملاً صغيراً. بل هو بطبيعته عمل كبير لا تنهض به إلا مؤسسات وطنية كبيرة. وحيث إن القرارات العليا موجودة، فإن التخطيط يجب أن يكون علمياً، يحدد الغايات والأهداف، ويحدد طريقة العمل في إعداد البحوث والمقررات والتنفيذ، ويحدد طريقة المتابعة والمراجعة والاختبار، ويحدد فوق كل ذلك طريقة التنسيق بين المراكز التي تتبع لجامعات مختلفة. وهذا يقتضي التنسيق ويقتضي الاتصال العلمي المباشر حتى يمكن الإفادة من خبرات الآخرين، وحتى يمكن تحاشي أخطاء الآخرين، وتوفير كثير من الجهد والوقت والمال.

وهكذا يسهم علم اللغة التطبيقي في عملية تعليم اللغة كلها، وهي عملية تضامنية مشتركة يتوقف نجاحها على تعاون المشاركين في تخطيطها وتنفيذها وتفهمهم للمبادئ التي بنيت عليها القرارات. فـنجاحها موكول إلى كل الأطراف:

- المجتمع وتمثله السلطة التعليمية.
- علم اللغة التطبيقي.
- مدرس الفصل.

فالمجتمع يقيس النجاح بمقدار ما يتحقق من تماسك وتكامل بين أفراده.

أما معلم الفصل فقد يرى النجاح في تحقيق الأهداف العلمية الأكاديمية أو في إعداد الفرد.

وأما بالنسبة للمتعلمين أنفسهم فإن النجاح عندهم يرجع لتحقيق الأهداف التي يتعلمون من أجلها. وهم يتعلمون لأسباب مختلفة. فمنهم من يتعلمها لأنها تفيده فيما يخططه لحياته في المستقبل. ومنهم من يتعلمها لأنها تهيئ له فرصة الاتصال بمجتمعات أو ثقافات أخرى. فنجاح كل واحد راجع لتحقيق هدفه.

وفى الختام أدعو الى الأخذ بالتوصيات والمقترحات التالية حتى تتحقق الأهداف المرجوة فى مجال تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى.

أولا: **التوصيات**

[١] ضرورة الاستفادة من علم اللغة التطبيقي وبحوثه المتطورة، وربطها ببحوث التربويين وخبراء تعليم اللغات، وذلك لإكمال الإفادة القصوى منه في تعليم اللغات الأجنبية.

[٢] الإفادة من الدراسة العلمية في تعليم اللغات لتذليل صعوبات المعوقين نطقياً وذلك بالاستفادة من الخصائص الاجتماعية التي يتميز بها هؤلاء الأطفال والعمل على علاجها من خلال طرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المختلفة، على أن تصبح الزيارات والرحلات والمعسكرات والمشاركة في المناسبات المختلفة ضمن برامج المعاهد المتخصصة مع إعطائهم الحب والرعاية والاهتمام نسبة لإحساسهم بالنقص والضعف.

[٣] بث روح التعاون بين وزارة التربية والتعليم والخبراء في مجال اللغة لوضع أسس وبرامج علمية حول عملية التخطيط اللغوي.

[٤] تكثيف الدراسات على المدخل الاتصالي، وذلك لزيادة حركة إنتاج المعرفة وتضخيمها بالشكل الذي يصعب معه ملاحقتها بواسطة الأساليب التربوية التقليدية.

ثانيا: المقترحات

[١] إقامة ورش عمل لتدريب المعلمين في المعاهد المختّصة، وبصورة دورية لتدريبهم على معطيات علم اللغة التطبيقي وذلك لأهميته في تعليم اللغات.

[٢] عقد حلقات نقاش شهرية بين مُعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يتبادلون فيها الخبرات ويتدارسون حل المشكلات.



مصطلحات الكتاب

مصطلحات الكتاب

تضمن الكتاب مجموعة من المصطلحات وفيما يلى تعريف بعضها:

[١] علم اللغة التطبيقي:

أحدث فروع علم اللغة الحديث، يقوم بتطبيق معطيات علم اللغة في المجالات المتنوعة، فهو يستفيد من نظريات علم اللغة، ويستخدمها دون أن ينتجها.

[٢] مصادر علم اللغة التطبيقي:

ويقصد بها:

{أ} علم اللغة النظري.

{ب} علم اللغة النفسي.

{ج} علم اللغة الاجتماعي.

{د} علم التربية.

{هـ} التقابل اللغوي.

{و} تحليل الأخطاء.

[٣] مجالات علم اللغة التطبيقي:

ويقصد بها:

- تعليم وتعلم اللغات.
- أمراض الكلام.
- الترجمة.
- صناعة المعاجم.
- التخطيط اللغوي.

[٤] اللغات الأجنبية:

هي اللغة التي يتعلمها الأجنبي في غير موطنها الأصلي، كالعربية يتعلمها البريطاني أو الهندي في بريطانيا.

[٥] اللغة الأم:

وتسمى اللغة الأولى وهي اللغة التي يكتسبها الطفل في بيئته الأولى من والديه أو من مربيه، أو من غيرهم من المحيطين به بشكل عفوي. وهذه اللغة لا تورث من الآباء والأجداد، ولا ترتبط بأصل الطفل وعرقه أو نسبه، فاللغة العربية مثلاً هي اللغة الأم واللغة الأولى للطفل الذي يولد في بلد عربي، ويتربى فيه، ويكتسب لغته العربية، وإن كان من أصل غير عربي.

[٦] اللغة الأولى:

هي اللغة الأم، التي تحدثنا عنها في الفقرة السابقة، من حيث الاكتساب، وربما أطلقت على اللغة الرسمية لبلد أو أمة، كاللغة العربية التي تُعد اللغة الأولى (الرسمية) في البلاد العربية.

[٧] اللغة الثانية:

هي اللغة التي يتعلمها الأجنبي في بلدها الأصلي، بعد أن يكتسب لغته الأم، كالناطق بالعربية يتعلم اللغة الإنجليزية في بريطانيا أو أمريكا، وربما اطلقت اللغة الثانية على أي لغة يتعلمها الإنسان بعد لغته الأم، سواء تعلمها في بيئتها أم في خارج بيئتها، وحينئذ تتفق مع اللغة الأجنبية وقد تطلق اللغة الثانية على اللغة شبه الرسمية في الدولة كاللغة الفرنسية في بعض الدول الأفريقية واللغة الإنجليزية في نيجيريا والهند مثلاً.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- المراجع العربية.

أولاً: الكتب:

[١] إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٦٣م.

[٢] إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٩٠م.

[٣] إبراهيم وجيه محمود، القدرات العقلية وقيساها، ط١، ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٧٧م.

[٤] أحمد حسين اللقاني. المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة ١٩٨٩م.

[٥] أحمد محمود المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها ووسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت ١٩٩٦م.

[٦] أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة ١٩٨٨م.

[٧] البدراوي زهران، في علم اللغة التقابلي، دراسات نظرية، ط١، دار الآفاق للطباعة ٢٠٠٨م.

[٨] أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، ج١، ط٢، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت لبنان، بدون تاريخ.

[٩] توماس لوكمان، علم اجتماع اللغة، ترجمة أبو بكر أحمد باقادر، النادي الأدبي الثقافي، جدة ١٩٨٧م.

[١٠] جاك ريتشاردز، وثيودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة محمود إسماعيل صيني، وعمر الصديق عبد الله، وعبد الرحمن عبد العزيز العبدان، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، الرياض ١٩٩٠م.

[١١] جورج غازدا، وريموند كورسيني، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ترجمة علي حجاج وعطيه، عالم المعرفة، الكويت ١٤٠٤هـ.

[١٢] حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ١٩٨٨م.

[١٣] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي،

[١٤] دوجلاس بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان ١٩٩٤م.

[١٥] دوجلاس بروان، مبادئ تعليم وتعلّم اللغة، ط١، ترجمة إبراهيم العقيد وعبد الله الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض ١٩٩٤م.

[١٦] رشدي أحمد طعيمه، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (أيسيسكو) الرباط ١٤١٠هـ.

[١٧] رشدي أحمد طعيمه، محمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (أيسيسكو) ٢٠٠٦م.

[١٨] روى سي هجمان، اللغة والحياة الطبيعية البشرية، ترجمة حلمي أحمد السيد، جامعة الكويت، الكويت ١٩٨٢م.

[١٩] سعيد غانم وآخرون، أساسيات القياس والتقويم في التربية و التعليم، دار العلوم، الرياض ١٩٨١م.

[٢٠] سليمان عبيدات، أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية، جمعية عمال المطابع، عمان ١٩٨٥م.

[٢١] سلبمان عبيدات، القياس والتقويم التربوي جمعية عمال المطابع، عمان ١٩٨٨م.

[٢٢] صلاح الدين عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحيّة وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت ٢٠٠٠م.

[٢٣] صلاح الدين علام، التقويم التربوي البديل، أسسه النظرية والمنهجية، وتطبيقاته، دار الفكر العربي، القاهرة ٢٠٠٤م.

[٢٤] عبد العزيز إبراهيم العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض ٢٠٠٢م.

[٢٥] عبد العزيز إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، ط١، مطابع تقنية للأوفست، الرياض ١٩٩٩م.

[٢٦] عبد العزيز مطر، فقه اللغة وعلم اللغة، تحديد وتوضيح، دار قطر بن الفجاءة، قطر ١٩٨٥م.

[٢٧] عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، ط١، دار نشر الثقافة، القاهرة ١٩٧٧م.

[٢٨] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعلم العربية، جامعة الملك سعود، الرياض ١٩٩٥م.

[٢٩] علي القاسمي ومحمد علي السيد، التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط١، المغرب، الرباط ١٩٩١م.

[٣٠] علي القاسمي، مختبر اللغة، ط١، دار القلم، الكويت ١٩٧٠م.

[٣١] علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعاجم، مطبوعات جامعة الرياض، الرياض ١٩٧٥م.

[٣٢] علي علي شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، تعريب وتحرير، ط١، الإدارة العامة للثقافة والنشر بجامعة الرياض، فقه اللغة وعلم اللغة، تحديد وتوضيح، دار قطر بن الفجاءة، قطر ١٩٨٥م.

[٣٣] فاخر عاقل، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٨٢م.

[٣٤] فندريس، اللغة، ترجمة عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٥٠م.

[٣٥] كمال بشر، علم اللغة العام (الأصوات) دار المعارف، القاهرة ١٩٨٠م.

[٣٦] محمد الحناش، البنيوية في اللسانيات، الدار البيضاء، دار الرشاد الحديثة، ١٤٠١هـ.

[٣٧] محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، مكتبة الشباب، القاهرة ١٩٩٢م.

[٣٨] محمد خضر عريف، وأنور تقشنيدي، مقدمة في علم اللغة التطبيقي، دار خضر للطباعة والنشر، جدة ١٩٩٢م.

[٣٩] محمد خير عرقسوس وآخران، التعلّم نفسياً وتربوياً، دار اللواء للنشر والتوزيع، الرياض ١٣٩٩هـ.

[٤٠] محمد عبد الخالق، اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، الرياض ١٩٨٩م.

[٤١] محمد عزت عبد الموجود، ورشدي طعيمه، وعلي مدكور، طرائق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة ١٩٨١م.

[٤٢] محمد علي الخولي، الاختبارات اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن ٢٠٠٠م.

[٤٣] محمود إسماعيل صيني، وعلي القاسمي، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٩٧٨م.

[٤٤] محمود إسماعيل صيني، وإسحق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، جامعة الملك سعود، الرياض ١٤٠٢هـ.

[٤٥] محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة ١٤٠٥هـ.

[٤٦] مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، الفجالة، القاهرة ١٩٧٥م.

[٤٧] ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٩٢م.

[٤٨] نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت ١٩٨٧م.

[٤٩] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ط١، عالم المعرفة، الكويت ١٩٨٨م.

[٥٠] نهاد الموسى، نظريات النحو العربي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ١٤٠٠هـ.

ثانياً: الرسائل العلمية:

[١] أيوب طاهر سيكتو، (أثر التعلم المبرمج باستخدام الحاسوب في تعليم العربية للناطقين بغيرها في يوغندا) رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم ٢٠٠٤م.

[٢] بشرى عثمان الشيخ، (اختبارات مهارات اللغة بوصفها لغة ثانية) رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم ٢٠٠٥م.

[٣] بهاء الدين خير السيد، (الاتصال اللغوي وتطبيقاته في تعليم اللغة الأجنبية) رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم ١٩٩٨م.

[٤] حسن فكري عابدين، (اختبارات اللغة العربية التحصيلية في المدارس الدينية في ولاية ترنجانو بماليزيا، تقويمها وتطويرها، رسالة دكتوراه، غير منشوره، اليرموك ٢٠٠١م.

[٥] رشدي أحمد طعيمه، (المدخل الاتصالي في تعليم اللغة) بحث قُدم إلى ندوة الخبراء في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المنعقدة في الشارقة ١٤١٨هـ.

[٦] صالح محجوب التنقاري، (أساليب إعداد الاختبارات اللغوية) بحث غير منشور، الجامعة الإسلامية في ماليزيا، ماليزيا ١٩٩٧م.

[٧] عبد الرحمن سيد سليمان، البحث العلمي خطوات ومهارات، ط١، القاهرة، عالم الكتب ٢٠٠٩م.

[٨] عبد المنعم حسن الملك، (دراسة وصفية تقويمية لدور النظرية السلوكية في تعليم وتعلّم اللغات الأجنبية) بحث دكتوراه، غير منشور، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم ٢٠٠٥م.
[٩] عمر الصديق عبد الله، (أثر استخدام الوسائل في تدريس اللغة العربية للمبتدئين الناطقين باللغات الأخرى – مهارة الاستماع نموذجاً، بحث دكتوراه غير منشور، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم ٢٠٠١م.
[١٠] فكري عابدين، وصالح التنقاري (اختبارات شعبة لغة القرآن) بحث دكتوراه، غير منشور، الجامعة الإسلامية، ماليزيا ٢٠٠٥م.
[١١] مبارك محمد أحمد (الاكتساب اللغوي وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بحث ماجستير، غير منشور، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم ١٩٩٩م.
[١٢] مختار الطاهر الحسين، (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة) بحث دكتوراه، غير منشور، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم ٢٠٠٣م.
[١٣] منى فضل الله فرج الله عجبان، (مشكلات التخطيط اللغوي في مناطق التداخل اللغوي في السودان) بحث ماجستير، غير منشور، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم ٢٠٠٧م.
[١٤] يحيى نايف خليل اللحام، (استخدام الميزات التكنولوجية لبعض المعينات التعليمية في تطوير مهارات اللغة العربية للناطقين

بغيرها)، بحث دكتوراه، غير منشور، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم ٢٠٠٠م.

ثالثاً: الدوريات والمجلات:

[١] تاج السر بشير صالح، (تصميم اختبارات اللغة) مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد الثالث، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم ٢٠٠٦م.

[٢] عبد العزيز إبراهيم العصيلي، (مناهج البحث في اللغة المرحلية) العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم ٢٠٠٥م.

[٣] عليش العموري، (طور المنهج أو الطريقة في تعليم اللغة بين النظرية والتطبيق) مجلة العربية بوزريعة، الجزائر ٢٠٠٥م.

[٤] عمر الصديق عبد الله، (دور الوسائل التعليمية في تدريس اللغات) العربية للناطقين بغيرها، العدد ٤، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم ٢٠٠٧م.

[٥] عمر الصديق عبد الله، (الأسس النفسية واللغوية والتربوية لتعليم وتعلّم اللغات)، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد ٥، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم ٢٠٠٧م.

[٦] عمر الصديق عبد الله، (تعليم مهارة الاستماع) مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد ٢، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم ٢٠٠٥م.

رابعاً: المراجع الأجنبية:

[١] Bloom, B.S. (Ed.) taxonomy of education objectives cognitive domain – new york, David Makay, 1965.

[٢] Bloomfield, L. Outline Guide for practical study of foreign language. Baltimore: Society of America, 1942.

[٣] Chomsky, Noam, syntactic structures. (The Hague mouton and company) 1957.

[٤] Ellis, R,: understanding second language acquisition oxford university press, 1986.

[٥] Gleson, J and Ratner, N: psycholinguistics Philadelphia: Harcourt brace publishrs, 1993.

[٦] Halliday, M. explorations in functions of language, London arnold, 1973.

[٧] Hartmann, and stork, dictionary language and linguistics.

[٨] Howatt, A.B. History of English language teaching, oxford university press 1974.

[٩] Hymes, DB. "on communicative competence" In pride and holes (Eds.) sociolinguistics, 1972.

[١٠] Lado,R. linguistics across cultures.New York:Graw-Hill, 1988.

[١١] Richards, J, platt, H. Longman dictionary of language teaching and applied linguistics, Essex, England: long man, 1992.

[١٢] Saussure,F.de.course in General linguistics, trans. Roy Harris. London: duck- worth, 1983.

[١٣] Skinner, B.F verbal behavior. New York Appleton century crafts, 1957.

[١٤] Whorf. Beng a min, (ed.) language, thought and reality, cambridge, m ass: mit press, 1959.

[١٥] Yalden, j: the Communicative Syllabus Evaluation, design, and implementation.New Jersy Prentice-Hall International,1987.

مطابع الدار الهندسية

موبايل: ٠١٢٢٢٣٤٩٠١١ تليفاكس: ٢٩٧٠٣٧٦٦



علم اللغة التطبيقى



هذا الكتاب

البحوث فى حقل تعليم اللغات الأجنبية قد تطورت تطورا ملاحظا فى العقدين الأخيرين، وأصبح تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى عصرنا الحالي تابع لميدان واسع هو تعليم اللغات الأجنبية الذى يعد أبرز مجالات علم اللغة التطبيقي.

ويساهم هذا الكتاب فى حل مشكلة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، ويتمثل ذلك فى الأخذ بما جد من تطورات فى تعليم اللغة الثانية وتعلمها، والاستفادة من تجارب اللغات الأخرى التى ثبت جدواها فى هذا الحقل مع مراعاة طبيعة اللغة العربية بخصائصها المتفردة وثقافتها المميزة. ومن أهم ما تناوله هذا الكتاب علم اللغة الحديث فى القرن العشرين ودوره البارز فى مجال تعليم اللغة، وهو دور مؤثر فى هذا المجال وفصل الكتاب عن أهم اتجاهين لغويين سادا القرن العشرين وكان لهما أثر عظيم فى ميدان تعليم اللغة هما علم اللغة الوصفي الذى تأثر بالنظرية السلوكية فى علم النفس وعلم اللغة التوليدي التحويلي والذي تأثر بالنظرية المعرفية فى علم النفس، بالإضافة إلى الجانب الاجتماعي للمناهج الاتصال...

الن...

١١١ شارع الملك فيصل ـ برج مصر الخليج ـ ناصية شارع المستشفى
ت : ٣٧٤٤٦٤٣٨ - ٣٧٤٤٦٣٢٤ ف : ٣٧٧١٩٨٩٩
E- mail: daralamiya@hotmail.com – daralaalmia@hotmail.com